

Pro-Posições



Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons. Fonte:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100011&lng=pt&tln g=pt. Acesso em: 06 out. 2020.

REFERÊNCIA

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara Santos. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 163-182, jan./abr. 2012.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100011>. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100011&lng=pt&tln g=pt. Acesso em: 06 out. 2020.

Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras

*Kelly Silva**, *Sara Santos Morais***

Resumo: Este trabalho discute, a partir de uma perspectiva etnográfica, tendências e tensões características da sociabilidade de estudantes africanos – vindos de países de língua oficial portuguesa – na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de São Paulo (USP). Abordamos os modos pelos quais eles experimentam as práticas linguísticas e pedagógicas das universidades, vivenciam as tensões raciais existentes no Brasil, atribuem sentido aos espaços urbanos nos quais são acolhidos; e analisamos seus padrões mais comuns de interação e agregação. Sugerimos que o tempo de participação no fluxo migratório, a nacionalidade de origem dos estudantes e a cidade de acolhida no Brasil são variáveis que condicionam de forma importante a sociabilidade dos estudantes. Residualmente, e de forma ainda incipiente, exploramos algumas dinâmicas de identificação entre os alunos. Alguns se apresentam como sujeitos em diáspora. Outros, contudo, chamam atenção para a necessidade de continuarem a ser reconhecidos como estrangeiros. A maioria demonstra surpresa em se ver percebido como negro ou africano, simplesmente. Os estudantes vêm para o Brasil mediante o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), um acordo diplomático que facilita o deslocamento do aluno ao nosso país a fim de realizar seu curso de nível superior.

Palavras-chave: cooperação internacional; Palop; estudantes; cooperação acadêmica; socialização; tensão.

Tendencies and tensions in the sociability of students from
African countries where Portuguese is the official language at two
Brazilian universities

Abstract: This article discusses typical tendencies and tensions of the sociability of foreign students from African countries where Portuguese is the official language at 'Universidade de Brasília' and at 'Universidade de São Paulo'. Our analysis is carried out through an ethnographic approach. We analyze the way students experienced the linguistic and pedagogical practices at the universities, the way they make sense the urban spaces they live as well as the Brazilian typical racial tensions and their most common patterns of integration and aggregation. The time they are involved in the migratory flow, the city they live in Brazil and their nationalities are variables playing important roles in their

* Professora do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, DF, Brasil. kellysa@uol.com.br

** Aluna do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, DF, Brasil. sarasmorais@gmail.com

tendencies of socialization. Although still in a budding phase, we explore some identity dynamics among the students. The meaning they attribute to their condition in Brazil is hardly the same. Some of them consider they are in diaspora, while others require to be recognized as strangers/foreigners. The majority of them are surprised when they realize they are simply seen as Africans or black people in Brazil. The students move to Brazil under the Undergraduate Student Agreement Program (PEC-G). Such program supports the displacement of students from developing countries to Brazil in order for them to do their undergraduate studies.

Key words: international cooperation; PALOP (African countries where the official language is Portuguese); students; academic exchanges; socialization; tension.

Este artigo discute algumas dimensões dos processos de socialização de estudantes africanos oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa (Palop) em cursos de graduação na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de São Paulo (USP) entre 2006 e 2008. Abordamos o modo como tais estudantes assimilam as práticas linguísticas e pedagógicas existentes nas universidades, vivenciam as tensões raciais experimentadas em nosso país, atribuem sentido aos espaços urbanos nos quais são acolhidos; e analisamos os padrões mais comuns de interação e agregação que alimentam entre si.

Residualmente, exploramos, de forma ainda incipiente, os modos pelos quais os estudantes atribuem sentido a suas condições e trajetórias no Brasil. Na esteira da produção contemporânea a respeito dos fenômenos aqui discutidos, a principal contribuição deste artigo consiste no reconhecimento e na sistematização do papel desempenhado por três variáveis nos padrões e nas tensões de sociabilidade de tais alunos na USP e na UnB, a saber: 1) o tempo de participação no fluxo migratório; 2) a nacionalidade de origem dos estudantes, entre outras coisas, em razão das competências linguísticas delas derivadas; e 3) a cidade de acolhida no Brasil.

Os dados discutidos abaixo foram produzidos no âmbito de pesquisas que procuravam compreender os contextos e os problemas pelos quais se objetivavam os processos de negociação de identidades entre tais estudantes em cada uma das duas universidades. Em nosso horizonte estava a ambição de melhor conhecer as implicações que a participação de diferentes sujeitos em projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento traz para a reconfiguração de suas autorrepresentações, individuais e coletivas¹. Um dos pressupostos da pesquisa era o de

1. O projeto de pesquisa no interior do qual a investigação que deu origem a este artigo foi produzida intitula-se "Cooperação Internacional e a Formação do Estado em Timor-Leste." Tal projeto deu origem, entre outras coisas, a duas pesquisas de iniciação científica no âmbito das quais os dados analisados neste artigo foram produzidos: "Estudantes de Língua Portuguesa na UnB: construção de identidades e políticas de inserção no espaço acadêmico", realizada entre agosto de 2006 e julho de 2007, e "Estudantes estrangeiros da CPLP nas universidades brasileiras: UnB e USP em perspectiva", executada entre agosto de 2007 e julho de 2008.

que as práticas de cooperação internacional são mecanismos de governo (Foucault, 2008) e construção de hegemonia em escala global (Silva, 2008). Dentre suas formas típicas de operação figuram os acordos educacionais internacionais para formação de recursos humanos, processos pelos quais países interessados em potencializar sua influência além-fronteiras financiam a formação de quadros estrangeiros em nível superior. Em tal contexto, espera-se que tais quadros venham a ter algum tipo de papel na promoção e/ou no reconhecimento do país no qual receberam sua educação em seu território de origem ou em arenas internacionais. Sendo as instituições educacionais entidades privilegiadas para inculcação de certos valores, representações e disposições (Bourdieu, 1992, 2002) – em outros termos, para promoção de certos padrões culturais –, os acordos internacionais para formação de recursos humanos (e as experiências que deles derivam) figuram como tecnologias de construção de hegemonia (Gramsci, 1991) em escala global. No âmbito deste artigo estaremos, pois, diante de dados que nos revelam algumas das faces humanas que acordos interestatais para promoção do desenvolvimento internacional tomam no cotidiano da vida universitária.

Em 2008, estavam matriculados regularmente em cursos de graduação 91 estudantes dos Palop na UnB e 99 na USP. Os estudantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe vêm para o Brasil por meio do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), um acordo diplomático entre o Brasil e 47 países, que prevê, entre outras coisas, a permanência do aluno durante todo o período hábil à conclusão de seu curso universitário e a posterior volta para o país de origem. Outra exigência prevista no Programa é que os estudantes tenham, preferencialmente, entre 18 e 25 anos no momento da seleção².

Na primeira pesquisa, a observação etnográfica deu-se em vários espaços da Universidade de Brasília. Assim, acompanhamos a trajetória de mais de vinte estudantes oriundos dos Palop em lugares como biblioteca, restaurante universitário, casa do estudante universitário, casa de estudantes fora da universidade, festas em apartamentos, festas em embaixadas, etc. A convivência diária com muitos deles, considerando que uma de nós estudava com alguns, ampliou bastante as redes de amizade e confiança. Não houve nenhum critério específico (como características socioeconômicas, por exemplo) de seleção dos estudantes para fins de inclusão na pesquisa. Já em São Paulo, devido aos impedimentos de tempo e distância (fomos três vezes à cidade entre 2007 e 2008, permanecendo dez dias em cada estadia), pelo menos dez entrevistas foram gravadas com estudantes originários de todos os países dos Palop.

2. A nomenclatura PEC-G foi criada em 1964 pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), o qual geriu o Programa em contato com cada Instituição de Ensino Superior (IES) participante, sem a participação do Ministério da Educação (MEC). A aproximação dos dois Ministérios deu-se em 1967, quando o PEC-G ganhou seu primeiro instrumento normativo permanente. A denominação “estudante-convênio”, presente no Protocolo e utilizada dentro das universidades pelos funcionários dos departamentos de assuntos internacionais para se referir ao estudante que está matriculado nas IES pelo PEC-G, surgiu dos Convênios de Cooperação Cultural bilateral. Esses convênios foram criados logo após a Segunda Guerra Mundial, quando as relações diplomáticas do Brasil com outros países latino-americanos intensificaram-se, possibilitando um

Trata-se, portanto, de um fenômeno que pode ser denominado, num primeiro momento, migração temporária, tal como abordado por Subuhana (2005) e Mungoi (2007). Tal categoria qualifica, a um só tempo, o movimento de deslocamento dos estudantes de seus países de origem, o qual, contudo, é regulado por acordos bilaterais que o fazem, em tese, necessariamente temporários, dada a obrigatoriedade do retorno quando do término dos cursos de graduação. Entretanto, parte dos fenômenos que condicionam a vinda desses atores ao Brasil e seu retorno a seus países de origem constitui uma dinâmica de práticas duradouras, como será discutido ao final do texto.

Nossa principal estratégia de pesquisa não foram trabalhos com hipóteses predefinidas de análise, mas a observação etnográfica de inspiração interpretativa. Tampouco objetivávamos construir correlações necessárias entre variáveis sociológicas. Nossa principal meta foi capturar os complexos semânticos e sociológicos pelos quais os estudantes do PEC-G organizavam e davam sentido às suas experiências; e observar os efeitos identitários daí decorrentes, de modo a adensar o tratamento dado a tais fenômenos pela bibliografia disponível, como os trabalhos de Gusmão (2005, 2008a e b, 2009), Mungoi (2006, 2007) e Subuhana (2005, 2009), entre outros³. Entrevistas e, sobretudo, trabalho de campo na USP e na UnB e nos espaços adjacentes, nos quais a vida universitária dos estudantes se desenrola, como moradias e festas, por exemplo, foram as duas principais ferramentas que utilizamos para produção de dados. Como em qualquer empreendimento de pesquisa em antropologia, o que apresentamos neste artigo são verdades parciais (Clifford, 1984), construídas a partir de diálogos situados (Haraway, 1995) com nossos interlocutores, os quais foram fortemente marcados pelo fato de uma de nós (Sara Morais) ter partilhado com os estudantes (que totalizavam o número aproximado de 30 pessoas) a condição de discente na UnB⁴. Vale notar que, embora as dinâ-

grande fluxo de "intercâmbio estudantil". Em 1998 o protocolo do PEC-G já contava com a sua quinta versão, que continha 29 cláusulas. O Protocolo em vigor na época da pesquisa era esse quinto, embora datado de 2000, publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2000).

3. Sobre esse assunto, ver dossiê "Ensino Superior e circulação internacional de estudantes: os Palop no Brasil e em Portugal" (*Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.1 (58), p.103-126, jan./abr. 2009).
4. Os estudantes que participaram da pesquisa tinham, em média, 25 anos (como previsto no protocolo), nas duas cidades. Em Brasília, convivemos mais cotidianamente com guineenses, cabo-verdianos, moçambicanos e são-tomenses. Quase não interagimos com estudantes angolanos na UnB pelo fato de não circularem nos mesmos espaços pelos quais os demais estudantes dos Palop transitam. Alguns deles, inclusive, chegam à universidade por uma modalidade de ingresso chamada "cortesia", que permite aos filhos de integrantes do corpo diplomático no Brasil se matricularem em cursos de educação superior sem passarem por qualquer tipo de seleção. Na USP deparamo-nos com cenário similar, ou seja, nos espaços comuns da universidade (residência estudantil e restaurante universitário) interagimos muito mais com guineenses, cabo-verdianos, são-tomenses e moçambicanos. Conhecemos duas angolanas, cujas casas eram fora do *campus*, local onde fomos entrevistá-las.

micas identitárias tenham composto parte importante da agenda de pesquisa, elas ocupam lugar secundário no âmbito deste artigo. Privilegiamos a abordagem das tensões e das tendências de agregação e diferenciação entre os estudantes.

Entre os temas que marcam a recente produção bibliográfica sobre o fenômeno do deslocamento estudantil temporário dos Palop ao Brasil, destacam-se: 1) a socialização dos estudantes nas universidades brasileiras e as tensões e as reconfigurações identitárias daí decorrentes, como as dificuldades de inserção em razão do estigma de refugiado de guerra ou de negro brasileiro, no caso dos estudantes angolanos (Fonseca, 2009), ou a valorização de uma identidade afro-referenciada entre cabo-verdianos no Rio de Janeiro (Hirsch, 2009); 2) a força do vínculo nacional como mobilizador identitário e agregador social no cotidiano da vida universitária (Subuhana, 2009); 3) a associação – pelos estudantes – da formação no Brasil a um compromisso político de contribuir para o desenvolvimento, a construção ou reconstrução de seus países de origem (Fonseca, 2009; Gusmão, 2009; Mourão, 2009a e b); 4) a inscrição do deslocamento estudantil em processos de deslocamento familiares e de mudanças sociais transgeracionais de média e longa duração (Costa, 2009; Faria, 2009). Discutimos, abaixo, como facetas de tais fenômenos se atualizam entre os estudantes dos Palop na Universidade de Brasília e na Universidade de São Paulo, ao mesmo tempo que procuramos ampliar o corpo de conhecimento disponível sobre tais problemáticas, inserindo novas variáveis para análise.

As experiências de observação ao longo da pesquisa indicaram que as tensões e os conflitos vivenciados pelos estudantes no cotidiano da vida acadêmica eram particularmente profícuos para responder as questões que guiavam nossa investigação, de modo que os elegemos como principais âncoras analíticas do texto.

O texto está estruturado em três partes principais e um quarto tópico de considerações finais. Na primeira, analisamos os conflitos vivenciados por esses sujeitos com a língua portuguesa e com o contexto mais amplo das práticas pedagógicas nas universidades supracitadas. Discutimos também o modo como suas capacidades linguísticas e o número de estudantes oriundos de um mesmo país nas respectivas universidades se impõem na conformação de algumas tendências de socialização. A segunda parte é dedicada a reflexões acerca da questão racial e da maneira como os estudantes tematizam sua posição no Brasil, ora como estrangeiros, ora como sujeitos em diáspora. Na terceira seção, tangenciamos certas representações que as cidades brasileiras e os serviços nelas disponíveis desencadeiam nos estudantes e o papel da sua nacionalidade de origem nos padrões de diferenciação e agregação entre eles. A partir da discussão dos papéis da mídia e das redes familiares na conformação dos deslocamentos estudantis, colocamos em xeque, ainda nesta seção, a racionalidade nacionalista frequentemente evocada para dar sentido a tais deslocamentos. Finalmente, concluímos o texto colocando em perspectiva certos

aspectos da análise proposta, à luz do diálogo com estudos que abordaram cenários etnográficos similares.

1. As línguas “portuguesas”

A língua portuguesa, tal como falada e escrita no Brasil, é considerada um problema na inserção de muitos estudantes, assim que se deparam com o contexto universitário, pois é um dos principais indicadores da sua posição como estrangeiros no Brasil. São recorrentes, entre os estudantes, as dificuldades com o manejo da língua durante, pelo menos, os dois primeiros semestres de estudo, de modo que alguns se sentem, inclusive, envergonhados de se manifestarem, por temerem repreensões de seus colegas e professores. Muitos estudantes relatam a falta de tolerância de muitos docentes com suas *deficiências* linguísticas, o que agrava ainda mais o quadro de insegurança e incertezas que marcam os primeiros meses de sua inserção no Brasil. Vê-se, pois, como sugere Costa (2008, p. 8), que a língua portuguesa “constitui assim um elemento complexificador da estruturação identitária destes estudantes já que, para muitos deles, o português não é língua materna e foi noutra língua que começaram a existir e que adquiriram a sua primeira identidade”, apesar de ela figurar como uma das línguas nacionais de seus países e de seu uso no Brasil ser um dos fatores levados em conta por alguns estudantes para escolha de nossas universidades para sua formação em nível superior (Liberato, 2011). Embora oriundos de países em que o português é o idioma oficial do Estado, para muitos desses alunos a utilização dessa língua estava restrita a situações de estabelecimento de relações burocráticas com a administração pública em espaços como escolas, embaixadas, órgãos do governo. Para aqueles oriundos de Cabo Verde e de Guiné-Bissau, por exemplo, toda a comunicação em seu cotidiano familiar e de amizades era feita em crioulo. Por outro lado, os estudantes angolanos, moçambicanos e são-tomenses afirmam que, mesmo em contextos familiares, a língua portuguesa é a mais utilizada. Alguns dos estudantes de todas essas nacionalidades conhecem outras línguas de seus países, principalmente pela convivência com pessoas mais velhas da família, como avós e tios, mas dificilmente conversam fluentemente e frequentemente por meio delas. Importante ressaltar que a grande maioria das pessoas ouvidas na pesquisa morava, antes da vinda para o Brasil, nas capitais de seus países, cidades onde a língua oficial é mais difundida.

Enquanto alunos de Cabo Verde e Guiné-Bissau frequentemente conversam entre si em crioulo nas universidades, aqueles vindos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe o fazem em português. As línguas faladas entre os estudantes oriundos dos Palop nas universidades são instrumentos de identificação e diferenciação: 1) na relação entre eles próprios; 2) na relação entre eles e os estudantes brasileiros; e, por fim, 3) na interação entre eles e os colegas não brasileiros de outras

nacionalidades. Estudantes de Guiné-Bissau e Cabo Verde conversam em crioulo na maioria das situações em que a convivência é estabelecida entre eles. Mesmo quando há brasileiros ou estrangeiros de outra nacionalidade, aqueles que se relacionam em crioulo não deixam de fazê-lo na presença desses. Essa é, pois, uma das razões levantadas pelos estudantes brasileiros para justificar o fato de muitos estudantes estrangeiros dos Palop viverem isolados entre si. Segundo aqueles, a maior causa da não socialização entre brasileiros e *africanos* é a língua que estes falam somente entre eles – o crioulo. Os alunos dos Palop, por outro lado, confrontados com a questão do distanciamento em relação aos colegas brasileiros, atribuem a estes a falta de iniciativa e interesse em aproximar-se, já que são os *anfitriões*.

Em situações nas quais se encontram uma maioria de cabo-verdianos ou guineenses e poucos angolanos, moçambicanos ou são-tomenses, as conversas certamente são em crioulo. Presenciamos um encontro entre estudantes guineenses e três angolanas, em que estas não entendiam nada do que seus colegas falavam, ficando muito insatisfeitas com isso. Questionadas por um dos amigos sobre seu “*distanciamento*”, as meninas responderam que “*em Angola não se fala crioulo, se vocês não sabem*”. No entanto, o quadro é mais complexo do que esse. Os estudantes oriundos de países como Moçambique e Angola, nos quais a utilização da língua portuguesa em contextos urbanos é mais sedimentada, tendem a interagir mais proximamente com os estudantes brasileiros justamente em função das habilidades linguísticas das quais dispõem. Este não é, entretanto, o único motivo para tal proximidade e não significa, menos ainda, que alguns alunos cabo-verdianos ou guineenses não estabeleçam relações íntimas com os colegas brasileiros. A tendência observada pode estar relacionada, além disso, à quantidade de estudantes de cada país nas universidades. Ou seja, o número de alunos vindos de Cabo Verde e Guiné-Bissau é superior ao número de alunos oriundos de outras nacionalidades, tanto na UnB quanto na USP, o que estimula uma maior interação entre conterrâneos⁵.

O primeiro contato com a universidade é marcado, para muitos estudantes, pela maneira como os alunos brasileiros se relacionam com os professores. Uma atmosfera *informal* e até de amizade entre aluno e professor em sala de aula é motivo de estranhamento por parte dos estudantes recém-chegados. Relatos de certo pavor ao presenciar os alunos brasileiros colocando os pés nas cadeiras da sala durante a aula ou usando gírias para fazer perguntas ao professor, além de dirigirem-se a este pelo primeiro nome, são recorrentes entre os estudantes dos Palop, quando procuram dar sentido a sua experiência nas universidades brasileiras. Todos dizem que sempre estudaram em locais onde a autoridade daquele que ensina é o que

5. Os 99 alunos matriculados regularmente em 2008 na USP estavam assim distribuídos por país: Angola (15), Cabo Verde (36), Guiné-Bissau (33), Moçambique (7) e São Tomé e Príncipe (8). Na UnB, dos 91 alunos vindos dos Palop, a distribuição era a seguinte: Angola (13), Cabo Verde (34), Guiné-Bissau (25), Moçambique (2) e São Tomé e Príncipe (15).

mais vale numa sala de aula, na qual o docente é sempre tratado como “*senhor professor*”. Consideram esse padrão de interação entre professor e aluno em seus países de origem como um legado do sistema de ensino português.

Depois do estranhamento e de alguns anos estudando no Brasil, prevalece a postura crítica de muitos estudantes. “*Acho muito legal a liberdade que vocês têm com os professores aqui*”, elogiou uma estudante cabo-verdiana, reiterando que “*quando voltar, quem sabe consigo ir mudando aos poucos a postura na escola como professora*”. Interessante notar que o sistema de ensino no Brasil é avaliado pelos estudantes por oposição ao modo como experimentaram o sistema de ensino em seus países de origem. A avaliação positiva do aprendizado nas duas universidades está fortemente vinculada às mudanças de visão de mundo que o contato com o contexto pedagógico brasileiro imprime em suas trajetórias pessoais.

2. A questão racial, o “ser estrangeiro” e a diáspora

Os dados produzidos durante a pesquisa indicam que a discriminação racial é sofrida pelos estudantes em várias situações, dentro e fora das duas universidades. Na UnB, os relatos sobre práticas de racismo dentro da universidade são mais frequentes, principalmente depois do incêndio em três apartamentos de estudantes africanos em março de 2007. Na USP, apenas um estudante afirmou ser vítima de racismo dentro da universidade e especialmente no Conjunto Residencial da USP (Crusp); a maioria disse que não vê possibilidade de acontecer algo como o que se passou na UnB. Alguns estudantes sugerem que no Brasil o preconceito é velado. Entretanto, essa posição é minoria, e muitas situações que revelam o preconceito sofrido foram narradas durante a pesquisa, tais como esta:

Nossa, uma vez, então, nós estávamos, assim, a andar, era por volta de onze horas da noite, éramos quatro ou cinco pessoas, estávamos na Barra Funda, então de repente um moço falou, olha esse grupo de bandidos. Nós ficamos chocados, como assim, bandidos? Estávamos a passar normalmente, não tinha nada a ver. Até uma outra vez eu estava com o E., ele foi me acompanhar em casa, e estava a passar um outro moço, do outro lado da estrada. Então nós paramos no condomínio, assim, pra eu entrar. O moço via, ele viu que parou, ele estava a tentar voltar pra trás, quando ele viu que a porta abriu e ia entrar, ele tentou voltar de novo. Nós olhamos, assim, um pro outro, o que ele quis dizer com isso? Então, acho que existe, assim, e muito. Há uns que tentam disfarçar, mas outros deixam bem claro. (Estudante angolana).

Situações relacionadas a atendimentos em lojas, supermercados ou restaurantes em Brasília e em São Paulo são comentadas recorrentemente. Uma aluna relatou-

nos, por exemplo, que foi a uma loja num *shopping* comprar um presente para a irmã que mora em Moçambique; assim que entrou, nenhum dos vendedores veio falar com ela, embora a loja estivesse vazia e com muitos funcionários. Só vieram atendê-la quando perceberam que ela falava com um sotaque distinto do deles, concluindo, conseqüentemente, que era estrangeira e estava ali “para gastar”.

Subuhana (2005) discute a maneira como os estudantes moçambicanos comecem a entender que, no Brasil, o negro pertence a uma classe social baixa e é discriminado pela “tonalidade de pele”. O autor indica que no Rio de Janeiro muitos estrangeiros apontam o preconceito racial como uma das principais e mais insidiosas causas de incômodo no cotidiano da sociedade brasileira. As práticas de racismo sofridas por esses estudantes revelam que no Brasil eles são confundidos com o “negro brasileiro”, e essa identificação é sentida por muitos como um tipo de negação de seu pertencimento nacional.

Uma postura crítica em relação à questão racial no Brasil, tal como percebida pelos estudantes estrangeiros, foi evocada pelo angolano Abdu Ferraz, fundador da ONG Liga dos Amigos e Estudantes Africanos (LAEA)⁶. De acordo com ele,

[...] dentro do espaço universitário, há sensação de não racismo entre os jovens, então, para esse estudante que vem da relação de Estado para Estado, de governo para governo, esse estudante corre o risco, e eu digo que é risco de fato, de viver no Brasil sem ter conhecido o Brasil se ele permanecer no espaço universitário. [...] Nós temos que nos adaptar e saber nesse contexto qual o nosso papel na nova sociedade, porque passamos a ser sujeitos ativos dessa sociedade. [...] Porque você vai ter na faculdade um colega seu que é negro, uma colega sua negra, e muitas das vezes, em muitas universidades, o maior contato do jovem branco com o jovem negro acontece com negro africano, não com o negro brasileiro. [...] Os negros são empregados na casa dele, e ele não os enxerga como pares. Os únicos que estão frente a frente como pares somos nós africanos. [...] Viemos para cá, pegamos gírias brasileiras, o brasileiro continua achando que somos estrangeiros, vamos aos nossos países somos estrangeiros. Estamos fritos. Lamentavelmente, talvez por sorte, e aí a nossa dor é maior, somos então nós, os samaritanos dessa nova era, que vai de um lado, é angolano, vai para outro lado, é brasileiro. [...] Eu não estou reinventando laços, eu não estou forçando a barra para dizer que sou brasileiro. Eu sou legitimamente brasileiro, porque os meus ancestrais tombaram aqui.

6. Abdu é um ex-estudante angolano que estava no Brasil há dez anos no momento da pesquisa.

A perspectiva de Abdu é bastante dissonante daquelas expressas pelos estudantes com os quais interagimos. Quando ele sugere que dentro da universidade o jovem não sente racismo, está argumentando que, no interior das universidades brasileiras não se sofre preconceito racial, pois o que mais conta é a posição de estar lá dentro como estudante africano, e não como negro brasileiro, que é ainda minoria nos cursos de graduação do País. Tal argumento caminha na mesma direção das sugestões de Subuhana (2005), ao discutir o modo como os estudantes moçambicanos davam sentido a suas experiências no Rio de Janeiro: “o que notamos em quase todas as entrevistas é o reconhecimento de que o ser universitário e estrangeiro atenua a experiência negativa que representa descobrir-se em desvantagem social pela simples pigmentação da pele” (Subuhana, 2005, p. 99).

Os dados reunidos ao longo da pesquisa sugerem ainda que os estudantes não se sentem brasileiros, à diferença da posição de Abdu Ferraz. A posição de estrangeiro foi muito enfatizada na USP, e isso reforça o distanciamento que essas pessoas percebem em relação ao brasileiro. Alguns estudantes se consideram, ainda, “africanos em diáspora”, expressando percepções de deslocamento e pertencimento múltiplo, as quais, contudo, não são vivenciadas sem tensão. Comentários como “não sei mais de onde sou”; “chego lá, sou brasileiro, volto pra cá, sou moçambicano”; “sou de todos os lugares”, foram recorrentes no desenvolvimento da pesquisa. Na USP, essa posição foi descartada por alguns estudantes, a partir, por exemplo, da seguinte narrativa:

Eu sou estrangeiro, eu sei de onde eu saí. Se tem uma maior mentira é isso (não se sentir estrangeiro no Brasil). Por mais que você queira, não tem como não se sentir estrangeiro. Porque quando um brasileiro aqui, um paulistano vai te abordar, a primeira coisa que ele pergunta é de onde você vem, porque a sua cor é diferente, a pronúncia, o sotaque é diferente. [...] Com certeza vou estar no Brasil, mas jamais me sentirei daqui. Se alguém te disser isso está fingindo (que não é estrangeiro). [...] Então basta abrir a boca, a pessoa pergunta “você é de onde?” [...] Todo dia que você sai, você é abordado com algo que faz você lembrar que não é brasileiro. Como é ser africano em diáspora, mas não estrangeiro? Se eu não me sinto estrangeiro, me sinto alguém fora do lugar. [...] Africano em diáspora... todo mundo está fora de casa, fora do país é em diáspora, agora, não deixa de ser estrangeiro, porque você já tem um trato a nível diplomático diferente de um brasileiro, até o nosso documento é diferente; vocês têm RG, a gente tem RNE, que é Registro Nacional de Estrangeiro. Como você pode não se sentir estrangeiro? Todo ano você tem que renovar o visto. Tem que pagar todo ano. [...] Como uma pessoa pode não se sentir estrangeiro se todo ano você tem que acordar e pensar que [...] você não é estrangeiro, ainda?

Interessante notar que, de acordo com esse estudante, ser estrangeiro, mais do que estar relacionado às obrigações burocráticas no Brasil, é afirmar seu pertencimento nacional. A diáspora, para ele, negaria a importância de reconhecer-se do lugar onde nasceu, onde foi criado; lugar onde foram construídos valores que devem ser conservados em qualquer outro lugar do mundo. Ademais, não há, para ele, uma relação de exclusão entre reconhecer-se em diáspora e ser estrangeiro. Pelo contrário, em diáspora, nunca se esquece de que se é estrangeiro.

A perspectiva acima evoca a maneira como Simmel (1983, p. 182-83) qualifica o estrangeiro, caracterizando-o pelo tipo de sociabilidade desenvolvida com o grupo com o qual interage. Nos termos do autor, ela é marcada pelo reconhecimento da distância observada nas relações entre agentes sociais fisicamente próximos. Esta concepção de estrangeiro faz-se presente também nos primeiros estudos sobre migração, que estavam ancorados em uma abordagem utilitarista de tal fenômeno, inserindo-o em processos de atração e expulsão sociais estruturadas por demandas econômicas (Uriarte Bálsamo, 2009, p. 144). Alguns estudantes, contudo, sugerem que estrangeiros e migrantes são aqueles que saem do país de origem em busca de trabalho em outros, chamando a atenção para a particularidade de suas condições de deslocamento ao Brasil.

Muitas vezes, para enfatizar sua condição de estrangeiro, os estudantes trazem à tona aspectos de exclusão e diferenciação em relação aos estudantes brasileiros, como os relatados acima. Assim, qualificar-se como estrangeiro implica reafirmar a particularidade de inserção na sociedade brasileira e no contexto universitário. Por outro lado, outros estudantes procuram desvincular-se da ideia de estrangeiro, porque o termo exclui; ou seja, aqueles assim denominados são vistos com distanciamento em relação aos nacionais, não podendo participar e agir da mesma maneira que estes em atividades comuns, causando certa apreensão na realização destas. Ser estudante, nesse sentido, é uma condição que, para alguns, os qualifica, em contraposição às categorias de migrante e estrangeiro. Nesse contexto, a ideia de diáspora emerge como forma de expressar um sentido mais aberto de pertencimento.

Em seu ensaio sobre diásporas, Clifford (1999) mostra a polivalência do termo, ampliando seu domínio semântico. Assim, o autor afirma que a palavra “diáspora”, apropriada durante muito tempo para descrever a dispersão judaica, armênia e grega, passou a ser utilizada através de sentidos mais amplos, incluindo palavras como “imigrante”, “refugiado”, “expatriado”. É importante destacar esse dado aqui, porque nos permite observar a presença do termo em um campo mais contemporâneo sobre percursos migratórios, o que pode ter influenciado alguns estudantes com histórico de fluxos de longa duração a pensar sobre suas condições como sujeitos em diáspora, e não simplesmente como estrangeiros. Se o termo é mesmo polivalente, por que não apropriá-lo para descrever fluxos de estudantes

dos Palop para o Brasil? Assim, a diáspora figura como conceito justamente para reforçar a ideia de multilocalidade, porque não pressupõe um sujeito vinculado somente a um limite geopolítico específico. Alguns autores, inclusive, passam a utilizar a palavra “transmigrantes”, ao invés de “migrantes” (Basch et al., 1994), para sugerir que circulam num mundo transnacional.

Discursos como os de Abdu, por exemplo, reforçam a constituição de uma identidade de diáspora, de múltiplo pertencimento (Hall, 2003, p. 26-27). No entanto, essa percepção está longe de ser hegemônica entre os estudantes. De maneira geral, observamos que a autoqualificação dos estudantes como sujeitos diaspóricos é mais comum entre aqueles que estão há mais de dez anos fora de seu país de origem, muitos dos quais, inclusive, oriundos de famílias com histórico de migração de longa duração. Já os estudantes que estão no Brasil para seus estudos de graduação tendem a caracterizar-se como estrangeiros. Nota-se, pois, que o tempo decorrido desde a saída de seus países de origem é uma variável importante na configuração do modo como esses sujeitos dão sentido a suas respectivas condições sociais no Brasil.

A autoqualificação de alguns estudantes como estrangeiros no Brasil pode ainda ser produto da força dos vínculos mantidos com seu país de origem e do projeto de a ele retornar. Por outro lado, para aqueles que estão fora de casa há mais de dez anos, tais laços e projetos de retorno estão menos claros, ao mesmo tempo que já se conectaram mais intensamente a outras redes de sociabilidade no Brasil. Daí reconhecerem-se como sujeitos em diáspora. O ir e vir possibilitado pela condição econômica de muitos daqueles que se consideram em diáspora reconfigura as relações e as expectativas diante de seu país de origem. Mesmo retornando à terra de origem, as experiências no Brasil e, muitas vezes, também em outros países, fazem essas pessoas qualificar seu pertencimento nacional por meio de novas lentes.

3. Experiências e representações urbanas nos projetos migratórios e nas dinâmicas identitárias

Em Brasília, estudantes guineenses, são-tomenses e cabo-verdianos reclamam da falta de espaços que evoquem a África, como há, em São Paulo, o Centro de Estudos Africanos, a Casa das Áfricas, as disciplinas nos cursos de Ciências Sociais e História sobre o continente africano e a discoteca africana Sambarilove. Tais espaços representariam um encontro com o país natal e marcariam uma reconfiguração de si mesmos, já que a busca por locais de pertencimento evoca, ao mesmo tempo, um reforço simbólico de aproximação a tal país em tal continente e um distanciamento dos estereótipos adquiridos nas universidades e nas cidades, principalmente aqueles relacionados ao *africano* ou ao negro brasileiro. As experiências no Brasil são, assim, vividas de maneiras diversas em São Paulo e em Brasília, em razão dos

diferentes serviços e instituições aos quais os estudantes podem recorrer em cada contexto e que geram efeitos de identificação particulares. Um estudante guineense afirmou certa vez:

Foi aqui em São Paulo que percebi que eu queria saber mais sobre meu continente, a África, os outros países, porque as pessoas perguntam e eu queria saber mais para falar. Quando eu estava nos Estados Unidos em janeiro deste ano, os negros lá, os black man, adoraram me conhecer, nossa, você é da África, de onde vieram nossos parentes... Eles sabem que são descendentes de africanos, mas não sabem de que país, então queriam saber e eu resolvi fazer uma disciplina de História da África aqui. Quando voltar, poderei explicar melhor.

A posição de um estudante são-tomense mostra outro ponto de vista, diferente daquele narrado acima, segundo o qual é possível (re)encontrar – mais precisamente, adquirir um novo tipo de conhecimento a respeito da África em São Paulo. Nas férias de julho de 2008 ele foi para Viçosa, Minas Gerais, para a formatura de um amigo de seu país. Assim que voltou para São Paulo, afirmou que “*lá que era cidade*”, bem diferente dali onde ele morava; lá é que parecia “*nossas Áfricas*”. Sugeri, então, que as cidades pequenas no Brasil é que lembrariam seu país e outros países africanos, pelo tamanho, pela “*hospitalidade*” das pessoas, pela tranquilidade. Assim, o complexo semântico associado à África é, para esse interlocutor, formado por ideias de pequenez, hospitalidade e tranquilidade. São Paulo, nesse sentido, seria a antítese de uma aproximação com o continente africano.

As experiências de reorientação identitária em relação ao país e/ou continente de origem são produzidas principalmente pelas festas organizadas por eles. Mesmo que as relações entre eles sejam conflituosas em diversas situações da vida cotidiana, como apontou um aluno são-tomense, as festas apresentam motivos múltiplos para agregar pessoas vindas de todos os Palop, celebrando seus vínculos de identificação com o continente africano. Como afirma uma estudante moçambicana em Belo Horizonte, citada por Ngomane (2010, p. 69): “Ser moçambicana no Brasil é totalmente diferente de ser uma moçambicana em Moçambique. Aqui somos e queremos ser mais moçambicanos do que nunca. O sentimento de pertença fica mais forte”.

Em Brasília, os encontros em casas de contêrreos foram bem mais citados do que em São Paulo como eventos importantes na sociabilidade dos alunos. Tal fato parece estar relacionado com as dificuldades de locomoção em Brasília, mencionadas por muitos alunos. Em São Paulo, por sua vez, há maior diversidade de serviços para o lazer, e muitos dos estudantes habitam em regiões próximas ao *campus*, facilitando o deslocamento. As linhas do metrô, de ônibus e seus horários de funcionamento favorecem aos alunos da USP uma maior circulação pela cidade.

Além disso, muitos estudantes nessa universidade disseram ter conhecido o interior do estado e o litoral, o que muito contribuiu para ampliar as possibilidades de práticas de lazer fora da universidade.

Os padrões de sociabilidade entre os estudantes são elaborados pelas relações que constroem entre si, e essas acontecem com maior intensidade e profundidade, sobretudo, entre aqueles que compartilham a mesma origem nacional. Tal tendência se manifesta nos seguintes fatos: 1) os estudantes que se juntam para compartilhar uma moradia são, em geral, da mesma nacionalidade; 2) relações afetivas e sexuais mais duradouras, como namoros e casamentos e a geração de filhos, geralmente se desenvolvem entre pessoas da mesma origem nacional; e 3) no cotidiano da vida universitária e em seus momentos de lazer, como a ida ao restaurante universitário e a festas, alunos de uma mesma nacionalidade tendem a interagir de forma sensivelmente mais intensa.

Para os africanos, são nítidas as diferenciações de nacionalidade, de língua; enfim, os africanos são muitos, e o fato de aqui estudarem muitas pessoas vindas de todos os países africanos de língua oficial portuguesa não significa, como querem alguns, que eles constituam uma comunidade, frequentem os mesmos lugares, falem a mesma língua.

Muitos dos trabalhos que abordam os processos migratórios envolvendo estudantes estrangeiros de países de língua portuguesa referem-se às identidades desses sujeitos como um artefato produzido pela própria dinâmica que caracteriza esse tipo de deslocamento. Nesse sentido, fala-se de identidade como uma referência a vivências, experiências, novas posições de sujeito que são incorporados pelos agentes no decorrer do tempo, nos contextos universitários dos países que os recebem. Termos como “identidade híbrida”, “processos identitários múltiplos e complexos”, “identidades cruzadas”, “identidades rompidas”, “identidade possível”, “referenciais identitários”, “problemas identitários” (Gusmão, 2005; 2008a); “marcas identitárias” (Mungoi, 2007); “transformação identitária”, “processos de reconstrução identitários”, “identidades em reconstrução”, “múltiplas identidades sociais” (Costa, 2008); “reconstrução de memórias”, “identificação” (Subuhana, 2005); “produtos identitários diferenciados”, “reconfigurações identitárias” (Vieira, 2008) evocam todos a multiplicidade de mediações e os constrangimentos que se impõem aos processos mediante os quais os estudantes atribuem inteligibilidade a suas trajetórias. Em todos esses trabalhos, de maneira explícita ou não, os pesquisadores estão preocupados em compreender os processos de subjetivação decorrentes do processo migratório, a partir das questões levantadas por seus interlocutores, que se pensam através das experiências de contato com o novo. Como bem escreveu Gusmão (2005, p. 69), “mais do que o ‘outro’ como preocupação, a história do contato entre os povos coloca em jogo a identidade própria e, como tal, expõe a insegurança de se saber ‘quem sou eu?’”.

Nosso trabalho compartilha, em grande medida, os pressupostos das abordagens desses autores, no que diz respeito à construção de novas identidades no contexto do deslocamento estudantil. Além disso, ao sugerirmos que os estudantes que se deslocam para o Brasil vivenciam dinâmicas identitárias, apontamos para as particularidades de suas experiências subjetivas em Brasília e em São Paulo. A identificação pela cor da pele, por exemplo, provoca mudanças profundas na maneira como repensam seu lugar na sociedade, sendo identificados por termos antes inexistentes em seu repertório simbólico pós-colonial, tais como “negro”, “africano” e “estrangeiro”. Isso se reflete não só em suas percepções pessoais, mas no modo como se relacionam com os brasileiros e, quiçá, no futuro, com outros segmentos sociais: *“Lá na Guiné somos identificados pelo nosso grupo, somos balanta, fula, aqui todos nós somos negros. O que é isso? Eu jamais imaginei que fosse assim”*, comentou um aluno guineense.

Entretanto, afastamo-nos de alguns argumentos que são comuns à maioria dos trabalhos supracitados. Ao abordarem os motivos que trazem os alunos ao Brasil e, a seguir, os levam de volta aos seus países, vários autores associam-nos ao desejo dos estudantes de contribuir para o desenvolvimento de suas nações. De fato, muitos estudantes atribuem sentido para sua imigração temporária ao Brasil pelo modo como a posição histórica de nosso país no cenário mundial contemporaneamente se refletiria nos processos de formação aos quais eles podem ter acesso. O fato de o Brasil ser um país de “desenvolvimento intermediário” (Subuhana, 2009); ou um referencial contemporâneo de políticas para o desenvolvimento (Mourão, 2009b, p. 100); ou, ainda, de ter sido um dos primeiros a reconhecer a independência dos países africanos (Fonseca, 2009) são fatores indicados para justificar a eleição do Brasil como destino para a formação em nível superior dos estudantes. A isso se soma o fato de, do ponto de vista da economia política interna dos Países em Desenvolvimento, a formação de quadros em nível superior no exterior ser parte das estratégias para formação de uma nova elite (Faria, 2009, p. 55; Gusmão 2009, p. 19), à qual se atribui a função de principal catalizadora na superação da condição de pobreza em que setores significativos das populações de tais países se encontram. Assim, as justificações apresentadas pelos alunos, bem como parte das análises feitas sobre elas, ancoram-se em uma racionalidade nacionalista que, parece-nos, não corresponde de todo à complexidade e à sutileza dos fatos que participam da eleição do Brasil como destino para formação em nível superior de tais estudantes.

As redes sociais pelas quais esses estudantes circulam em seus países de origem operam como condicionantes importantes na conformação de suas escolhas. Vários estudantes, tanto em Brasília como em São Paulo, alegam também serem as novelas brasileiras da Rede Globo de Televisão um grande motivo para querer estudar no País, tal como apontou Subuhana (2009) em relação aos estudantes moçambicanos

no Rio de Janeiro. As imagens relacionadas ao Rio de Janeiro parecem tão arraigadas na mente dos estudantes que, quando chegam a Brasília ou a São Paulo, é grande a surpresa com a nova realidade que lhes salta aos olhos, como o frio paulistano, as favelas ou o fato de a capital do País não possuir mar e praias. Mesmo quando o estudante entra em contato com as histórias de pessoas que já estiveram aqui, é através das novelas que se cria, em grande medida, o referencial do que eles pensam encontrar. Dentre os fatores destacados pelos estudantes para justificar a vinda ao Brasil, históricos de migração de familiares ao Brasil e amigos neste país são recorrentemente evocados. Nesse sentido, vir para o Brasil é uma decisão de caráter coletivo, conversada com pais, parentes e amigos. Entre os estudantes oriundos dos Palop na UnB e na USP, o projeto de estudar fora de seu país de origem faz parte de um processo mais amplo que envolve as escolhas de outras pessoas da família que já moraram em outros países ou ainda moram.

Seja pela televisão ou pela relação com conterrâneos que vivenciam ou viveram a experiência de estudantes no Brasil, nota-se a influência dessas redes na circulação de pessoas que buscam conquistar seu espaço obtendo competências no exterior (Almeida et al., 2004, p. 10). Durante a pesquisa, nenhum estudante vinculou seu deslocamento ao Brasil como uma estratégia para contribuir diretamente com o desenvolvimento de seu país de origem. As expectativas com relação à volta após o término de seus estudos estavam mais vinculadas à concretização de projetos de vida individuais e à forma como ajudariam os parentes e os amigos que os apoiaram no percurso de deslocamento e formação no Brasil.

Assim, as motivações que estruturam a busca por ensino superior no Brasil não são somente ideológicas, mas profundamente influenciadas por redes sociais e representações culturais veiculadas pela mídia e, por que não, por acaso de ordem pessoal e burocrática.

4. Considerações finais

As dinâmicas migratórias, como as que envolvem os estudantes estrangeiros lusófonos nas universidades brasileiras, podem lançar novos instrumentos de análise para pensar as complexas realidades produzidas por programas de cooperação internacional. Embora não tenhamos informações que indiquem quantos desses estudantes permanecem no Brasil depois de terminarem seus estudos vinculados ao PEC-G, sabe-se que algumas pessoas decidem permanecer no País, seja para trabalhar, seja para dar continuidade a seus estudos na pós-graduação. Somam-se a isso as relações estabelecidas com alunos brasileiros ou estrangeiros de outros países, que não desaparecem com o retorno a seus países de origem, pois as tecnologias de comunicação – como internet ou telefone – permitem que as memórias e as redes sociais se mantenham vivas, mesmo com as distâncias geográficas. São dinâmicas

nesse sentido que fundam práticas estabelecidas no tempo e com o tempo – por isso, denominadas duradouras.

Tais tecnologias de comunicação são responsáveis pelo que Harvey (1996 [1989]) denominou de “encurtamento do espaço-tempo” e mudam enormemente a natureza dos processos migratórios. Nesse contexto, o impacto das tecnologias de comunicação e de suas implicações ainda é muito pouco estudado, e pesquisas de cunho mais etnográfico podem enriquecer sobremaneira as análises sobre fluxos, circulação e migração. Estamos, pois, diante de fenômenos que influenciam cada vez mais os modos de interação entre o global e o local, que dão forma a maneiras muito peculiares de relacionamentos, uma vez que “os projetos migratórios estão ligados à necessidade de se ligar ao outro para constituir a si mesmo” (Lobo, 2010, p. 29).

Por fim, é importante notar que, para os estudantes estrangeiros abordados neste texto, o passado colonial partilhado pelo Brasil e por seus países de origem diante de Portugal não se mostrou, ao longo da pesquisa, objeto de elaboração simbólica e identitária, à diferença do que ocorre com estudantes desse mesmo perfil em terras lusitanas, tal como exploram Costa (2008) e Gusmão (2005)⁷. A princípio isso parece ser produto do próprio jogo de espelhos que estrutura as reconfigurações identitárias dos sujeitos envolvidos em práticas de circulação internacional. Na medida em que, para os brasileiros, o passado colonial não é tomado, no espaço público, como variável explicativa para a configuração das situações vividas cotidianamente, ele também não se faz presente no discurso dos estudantes estrangeiros. Já em Portugal, onde a questão do império colonial goza de grande força simbólica, ela é recorrentemente trazida à tona pelos estudantes oriundos de países de língua oficial portuguesa, a fim de dar sentido a suas experiências.

Os conflitos vividos no Brasil são fontes de aprendizado e colocam em perspectiva configurações identitárias, que são reestruturadas a partir das experiências e das especificidades do País, como as que foram trabalhadas ao longo do artigo. Isso aponta para a importância de estudos que revelem a complexidade de novas redes de existência dentro das universidades brasileiras e os tipos de realidades que elas assumem quando adentram um espaço mais amplo de formação de elites nos países de origem dos estudantes, uma agenda de pesquisa a ser devidamente explorada em oportunidade futura.

7. Assim, de acordo com Costa (2008), a ida de estudantes moçambicanos para Portugal é dimensionada pelas imagens que têm da colonização, mesmo que quase todos tenham nascido num país já independente.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. M. F.; CANÊDO, L. B.; GARCIA, A.; BITTENCOURT, A. B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- BASCH, L.; SCHILLER, N.; BLANC, C. S. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Lanham: Gordon & Breach, 1994.
- BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Ceuta, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G*. Brasília, 2000.
- CLIFFORD, J. Partial truths. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. *Writing culture*. University of California Press, 1984.
- CLIFFORD, J. Las diásporas. In: CLIFFORD, J. *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- COSTA, A. B. *Estudantes moçambicanos em Lisboa: dinâmicas identitárias e processos de mudança social e cultural*. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 1 a 4 de junho de 2008. Porto Seguro. Comunicação final.
- COSTA, A. B. Emigração de quadros, formação superior e desenvolvimento: o caso de Moçambique. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 127-145, 2009.
- FARIA, M. L. de. Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidades portuguesas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 45-63, 2009.
- FONSECA, D. J. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 23-44, 2009.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GUSMÃO, N. M. M. *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GUSMÃO, N. M. M. *Diáspora africana: a vida de imigrantes e estudantes em Portugal e no Brasil*. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 1 a 4 de junho de 2008, Porto Seguro, 2008a.
- GUSMÃO, N. M. M. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SABER E PODER, 20 a 22 de outubro de 2008, Campinas, 2008b.
- GUSMÃO, N. M. M. Apresentação do dossiê. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 13-21, 2009.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, 1995, p.7-41.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996 [1989].

HIRSCH, O. N. “*A gente parece um camaleão*”: (re)construções identitárias em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 65-81, 2009.

LIBERATO, E. S. de O. *A formação de quadros angolanos no exterior: Portugal e Brasil como países de acolhimento*. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador.

LOBO, A. Mantendo relações à distância. O papel do fluxo de objetos e informações na configuração de relações familiares transnacionais e Cabo Verde. In: TRAJANO FILHO, W. *Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional*. Brasília: Athalaia, 2010.

MOURÃO, D. E. *Identidades em trânsito. África “na pasajen”*: identidades e nacionalidade guineenses e cabo-verdianas. Campinas: Arte Escrita, 2009a.

MOURÃO, D. E. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 83-101, 2009b.

MUNGOI, D. M. D. C. J. “*O mito Atlântico*”: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MUNGOI, D. M. D. C. J. Alteridades e fluxos migratórios no “atlântico negro”: estudantes africanos no Sul do Brasil. In: JARDIM, D. F. *Cartografias da imigração: interculturalidade e políticas públicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 189-215.

NGOMANE, Y. N. *Estudantes moçambicanos em Belo Horizonte: uma discussão sobre a construção identitária e de redes de sociabilidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, K. C. da. A cooperação internacional como dádiva. Algumas aproximações. *MANA*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 141-171, abr. 2008.

SIMMEL, G. O estrangeiro. In: MORAES FILHO, E. (Org.). *Sociologia: Simmel*. São Paulo: Ática, 1983, p. 182-188.

SUBUHANA, C. *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SUBUHANA, C. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entreteando histórias. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 103-126, 2009.

URIARTE BÁLSAMO, P. *Perigoso é não correr perigo*. Experiências de viajantes clandestinos em navios de carga no Atlântico Sul. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, R. *Reconfigurações identitárias de imigrantes brasileiros em Portugal*. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 1 a 4 de junho de 2008, Porto Seguro.

Recebido em 11 de agosto de 2010 e aprovado em 03 de novembro de 2011.