ESTUDANTES AFRICANOS EM UNIVERSIDADES GOIANAS: ACORDOS DE COOPERAÇÃO, MIGRAÇÃO E RACISMO

AFRICAN STUDENTS IN UNIVERSITIES OF GOIÁS: COOPERATION AGREEMENT, MIGRATION AND RACISM

ESTUDIANTES AFRICANOS EN UNIVERSIDADES GOIANAS: ACUERDOS DE COOPERACIÓN, MIGRACIÓN Y RACISMO

LORENA FRANCISCO DE SOUZA

Docente do curso de Geografia na Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Campus Itapuranga. E-mail: lorena.perolanegra@gmail.com

* Artigo publicado em julho de 2018.

Resumo: Este artigo visa a discutir a migração estudantil africana em universidades goianas, trazendo uma análise e compreensão sobre os acordos de cooperação estabelecidos entre Brasil e países africanos de língua portuguesa. Trata-se de evidenciar o(a) migrante estudante africano(a) sob a base da qualificação da força de trabalho e o valor-dissociação como prerrogativa teórica em que a questão racial se apresenta como uma particularidade. Na crise vivida pela sociedade moderna, a mobilidade estudantil é encarada como uma alternativa governamental para o chamado desenvolvimento econômico e político de um Estado, portanto, a migração estudantil é um fenômeno particular de mobilidade da força de trabalho gerada pelo processo de modernização. Por meio da coleta e da sistematização de dados sobre migrantes estudantes africanos(as), em órgãos oficiais e nas universidades de destino, e de entrevistas com estes(as), discutimos também a representação social dos(as) migrantes africanos(as) no Brasil e o racismo que institui o tratamento desigual a "estrangeiros(as) não desejados(as)".

Palavras-chave: Migração estudantil. África. Racismo. PALOP.

Abstract

This article aims to discuss the student migration in universities from the State of Goiás, by bringing an analysis and understanding of the cooperation agreements established between Brazil and the Portuguese speaking African countries. It is about to highlight the African student migrant under the base of the qualification of the workforce and the value-decoupling as a theoretical prerogative in which the racial question presents itself as a particularity. In the crisis experienced by the modern society the student mobility is seen as a government alternative to the so-called economic and political development of a State, therefore, the student migration is a particular phenomenon of mobility of the workforce generated by the process of modernization. Through the collection and systematization of data in official bodies, at the destination universities about African student migrants and interviews with them, we also discuss the social representation of the African migrants in Brazil and the racism that establishes the unequal treatment to them, considered to be "unwanted foreigners".
Keywords: student migration. Afrika. Racism. PALOP.

Resumen

Este artículo pretende discutir la migración estudiantil africana en universidades del estado de Goiás, trayendo un análisis y comprensión sobre los acuerdos de cooperación establecidos entre Brasil y países africanos de lengua portuguesa. Se trata de destacar al estudiante migrante africano bajo la base de la calificación de la fuerza de trabajo y el desacoplamiento de valores como una prerrogativa teórica en la que la cuestión racial se presenta como una particularidad. En la crisis vivida por la sociedad moderna, la movilidad estudiantil es vista como una alternativa gubernamental al llamado desarrollo económico y político de un Estado, por lo que la migración estudiantil es un fenómeno particular de movilidad de la mano de obra generada por el proceso de modernización. A través de la recolección y sistematización de datos, en órganos oficiales y en las universidades de destino, sobre migrantes estudiantiles africanos y entrevistas con ellos, también se discute la representación social de los migrantes africanos en Brasil y el racismo que les establece el trato desigual que se les considera "extranjeros no deseados".
Palabras clave: Migración estudiantil. África. Racismo. PALOP.

Introdução[1]

[1] Este artigo, com adaptações, é parte da tese de doutorado intitulada *Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos(as) lusófonos(as) negros(as) em universidades goianas*, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

A problemática social, racial e de gênero relacionada aos processos migratórios e ao trabalho, na sociedade atual, é um elemento que tem se ampliado no debate da geografia. As relações raciais, no Brasil, e a experiência de estudantes africanos(as) negros(as) em universidades goianas nos levaram a compreender parte das consequências do processo de modernização, na sociedade produtora de mercadorias, e do fenômeno migratório sob o viés da qualificação da força de trabalho (SOUZA, 2014).

A migração estudantil africana levanta discussões sobre a construção da identidade negra e das experiências coletivas nas interações políticas e culturais da diáspora africana (GILROY, 2001). A identidade racial se apresenta como um elemento presente nas relações de vivência do(a) migrante. A diáspora, para Ratts (2010), produziu formas de organização política, culturais e religiosas, além das fronteiras nacionais, abarcando construções que resistem à administração e ao controle do Estado. Para Gilroy (2001), ela "constrói esferas públicas alternativas, formas de consciência e de solidariedade comunitária que mantêm a identificação fora do espaço/tempo nacional" (2001, p. 251).

Haesbaert (2009) traz considerações acerca da condição migrante, dos fenômenos de desterritorialização e reterritorialização e dos equívocos lançados pela leitura do migrante como sujeito desterritorializado. Não é pelo fato de os(as) migrantes saírem de seu território (no caso da migração internacional) que estes(as) se tornam "desterritorializados" e perdem sua identidade. Também no sentido de se pensar o migrante como sujeito social, Saïd (1990 apud HAESBAERT, 2009) nos lembra das geografias imaginativas e das (re)invenções dos grupos em diáspora na reconstituição de sua territorialização. As discussões acerca da (des)territorialização problematiza a condição social e as identidades étnico-culturais dos(as) migrantes

Humanas da Universidade de São Paulo (PPGH-FFLCH-USP), sob orientação do professor Heinz Dieter Heidemann.

em questão, o que reflete um processo complexo e diferenciado, intimamente ligado à camada social a que pertencem e aos grupos culturais nos quais se inserem, além de depender dos seus níveis de (des)vinculação com o território.

Para a discussão sobre a migração estudantil africana, procuramos pontuar a crítica ao processo de modernização e a problemática racial a partir da crítica do valor-dissociação, que dialoga com a compreensão das dimensões de raça e gênero como partícipes do modo como a sociedade cria mecanismos de individualização e desigualdades. A discussão racial está apresentada, neste artigo, assim como em Scholz (2011), como importante aspecto no fenômeno migratório estudantil africano, pois as variáveis raça, gênero e camadas sociais correspondem a um processo indissociável.

Evidenciamos, nesse sentido, que a crítica do valor-dissociação procura aprofundar a crítica ao universalismo abstrato do sujeito monetário, concorrencial, masculino, branco e ocidental (KURZ, 2002). Para nós, o sentido de esta teoria se apresentar como pano de fundo para nossa investigação confere-se ao fato de que ela permite pensar as diferenças na sua relação dialética com a totalidade social negativa, na negação da naturalidade das coisas, possibilitando também refletir, simultaneamente, as diferenças de raça, classe, gênero e etnia.

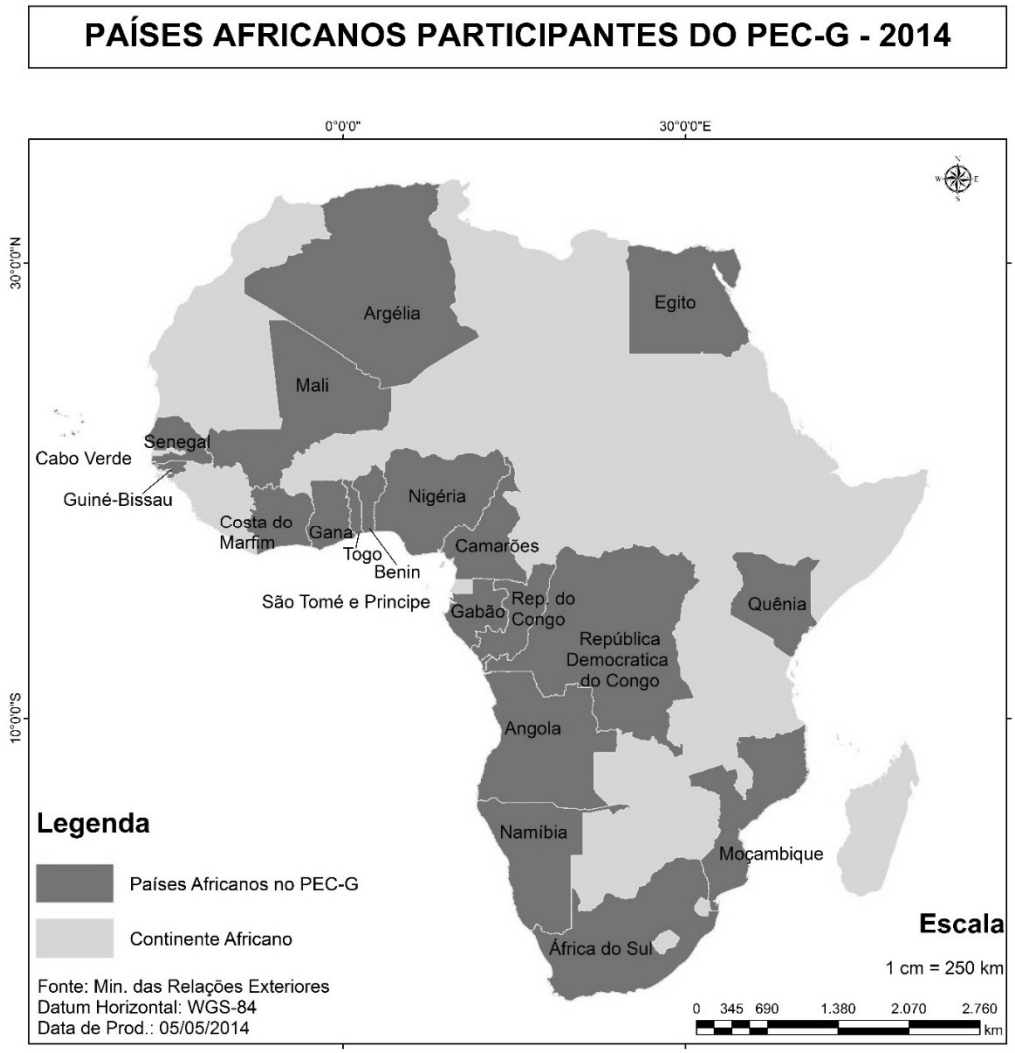
Frisamos que o valor-dissociação – também chamado de valor-cisão – é elemento importante para se entender o eurocentrismo do poder mundial capitalista, da divisão mundial do trabalho e da troca (QUIJANO, 2007). Como resultado da dominação colonial moderna, as considerações sobre a raça permeiam todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Segundo Quijano (2007), o eixo central das formas de dominação social e de exploração do trabalho foi a associação entre a mercantilização da força de trabalho e a hierarquização da população mundial em termos de raça e de gênero.

Não podemos compreender todos(as) os(as) migrantes como iguais, desconsiderando-se as variáveis de classe, raça, gênero e idade, pois a mobilidade de pessoas apresenta-se como um fenômeno complexo e que atinge diferentemente um indivíduo de acordo com estas categorias. Nesse sentido é que pautamos a compreensão sobre as particularidades numa universalidade negativa e não numa singularidade que percebe o fenômeno por si mesmo. A particularidade em si nos obriga a ver a totalidade e suas contradições, e não a soma de partes (KURZ, 1992).

Dos pontos de vista cultural e racial, não há dúvidas de que o(a) migrante negro(a), embora estudante, seja indesejado ou discriminado, no Brasil, por conta da condição histórica do continente africano e pelas consequências do racismo moderno. Estas questões podem despertar uma elaboração atenta, sem perder de vista o intuito de crítica ao fenômeno migratório a partir do valor-dissociação, compreendendo que os sujeitos em questão têm uma percepção generalizada de servirem em benefício da família ou do Estado/país. Não se trata, também, de desconsiderar as impressões individuais, mas de pautar uma leitura sobre esses indivíduos nas suas particularidades como sujeitos.

Acordos de cooperação educacional: O Programa de Estudantes – Convênio (PEC-G/PEC-PG)

Os projetos de cooperação destinados à formação profissional de jovens de outros países foram estabelecidos, nas universidades brasileiras, desde a década de 1970. O Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) são os projetos mais significativos para a vinda de estudantes africanos ao Brasil. O Mapa 1, a seguir, apresenta a relação dos países africanos que participam do PEC-G.



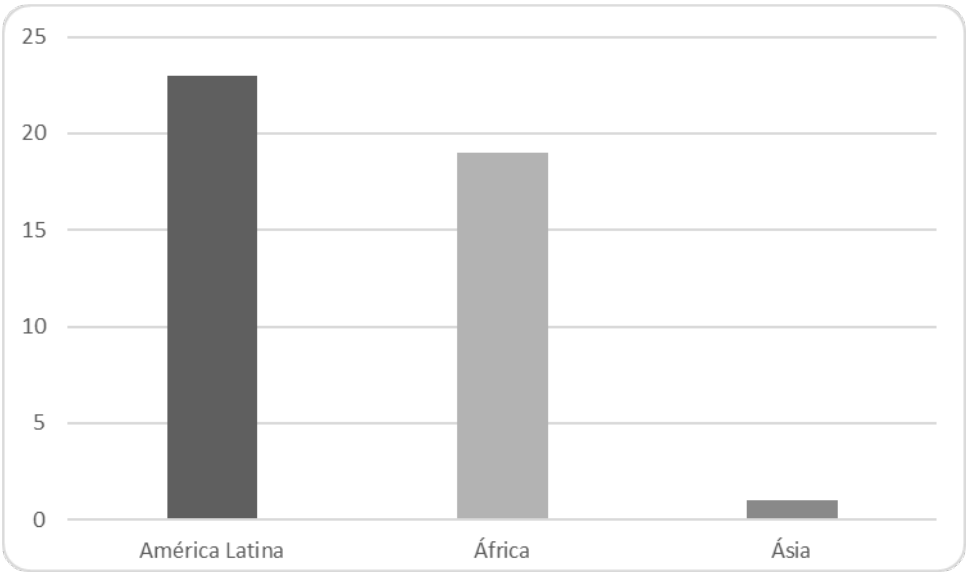
Mapa 1: Países africanos participantes do PEC-G 2014. Fonte: MRE, 2014.

Os maiores contingentes de estudantes africanos(as) para instituições de ensino superior (IES) brasileiras são provenientes de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Em seguida, destacam-se Angola, Congo, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Benin. Esta constatação reforça o que Hirsch (2007) e Mourão (2006) consideram a respeito da "disposição" cabo-verdiana para a migração, no sentido de que a mobilidade é vista, pelos cabo-

verdianos, como intrínseca à vida, revelando a construção de um mito de identidade internacionalizada.

Além do continente africano, são contemplados alunos da América Latina, que correspondem à maioria, e da Ásia, como mostra o Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Número de países por continente participantes do PEC-G e PEC-PG

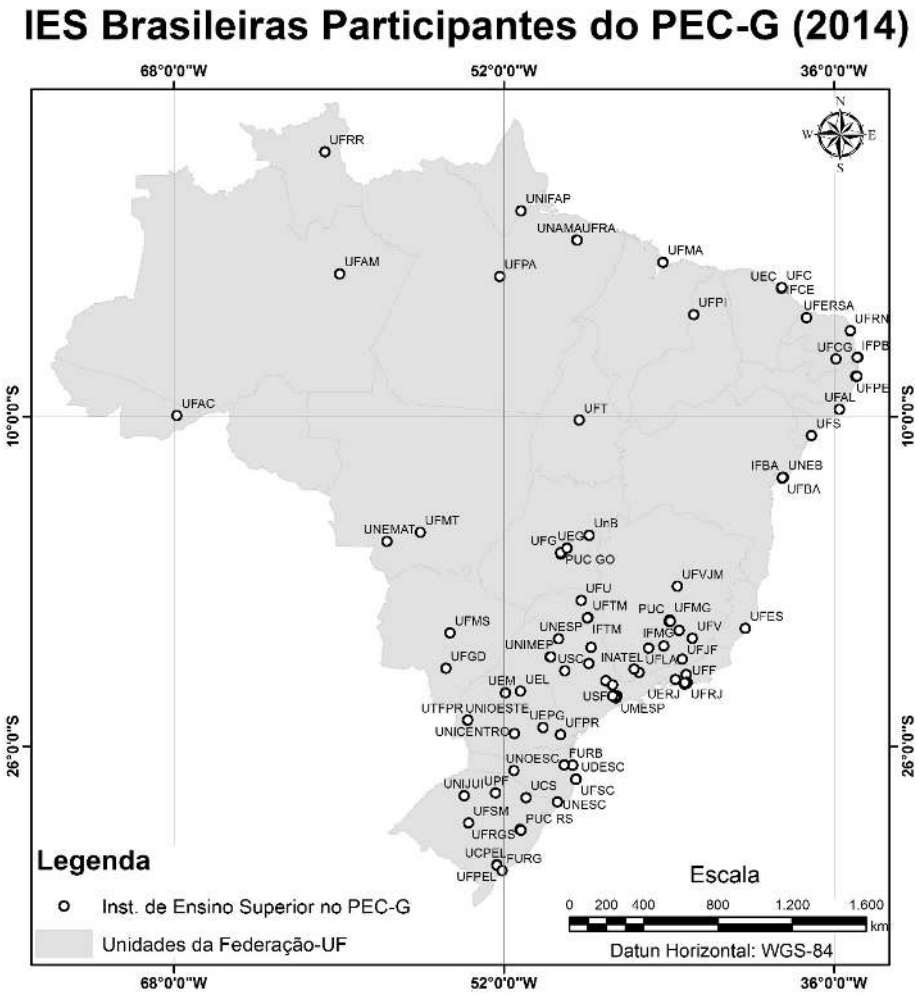


Fonte: Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2012.

Os dois convênios supracitados representam a principal porta de entrada de estudantes africanos no Brasil, sendo, portanto, de suma importância para nossas investigações, e também porque todos(as) os(as) estudantes contactados(as) nesta pesquisa são provenientes do PEC-G e PEC-PG.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi criado para servir de amparo aos estudantes estrangeiros junto às universidades brasileiras, bem como para regulamentar a permanência destes no Brasil. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores (2010), o primeiro protocolo do PEC-G foi lançado em 1965 para oferecer vagas em IES brasileiras a candidatos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil

mantinha acordos bilaterais de cooperação educacional e/ou cultural. Atualmente, o programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7948, publicado em 2013, que versa sobre o oferecimento de vagas em diversas instituições de ensino superior, conforme se observa no Mapa 2, a seguir.



Mapa 2: IES brasileiras participantes do PEC-G 2014. Fonte: http://www.dce.mre.gov.br, 2014.

São oferecidas vagas, nas IES brasileiras, sem custo de matrícula e sem necessidade de se prestar o vestibular. O(a) estudante deve estar ciente das normas e regulamentos do programa, assumindo ser conivente com as exigências e condições

nele impostas. O governo brasileiro, no sítio eletrônico do Ministério das Relações Exteriores, disponibiliza um manual de orientações ao ingressante no programa em que são evidenciadas questões fundamentais para sua estadia e permanência, seja em relação a documentos a serem providenciados, informações sobre o Brasil e cada uma das regiões brasileiras e principais cidades, seja com informações gerais sobre a adaptação no país, entre outros aspectos. Além do decreto que rege o programa, este manual constitui-se como o principal documento de apoio ao estudante do convênio, visto que, ao chegar nas universidades de destino, pouco ou nada é feito para assegurar sua estadia e adaptação.

Como lembra Mungoi (2007), na maioria das vezes, ninguém os recebe no aeroporto ou na rodoviária, e muitos chegam a viajar sem nenhuma indicação prévia a respeito de hospedagem e com pouca quantia em dinheiro para este fim. Muitos não sabem para onde ir, com quem falar e nem como tratar da documentação necessária, o que nos leva a crer que as instituições não apresentam políticas "eficazes" ou efetivas de orientação e apoio aos estudantes do PEC-G e PEC-PG, enquanto as coordenadorias de relações internacionais destas instituições estão voltadas aos alunos intercambistas e à promoção/divulgação de programas de intercâmbio para a Europa, Canadá e EUA, principalmente.

A internacionalização do ensino e as estratégias políticas do Estado

A crise mundial advinda da Terceira Revolução Industrial atingiu o sistema moderno contemporâneo de escolas e universidades, e, em particular, a estrutura educacional dos países terceiro-mundistas. Neste processo atual de transformação da educação, iniciou-se a necessidade de internacionalização do ensino.

Os acordos bilaterais estabelecidos entre o continente africano e o Brasil abarcam diversas instâncias, todas elas

almejando o fortalecimento das trocas comerciais, o estreitamento das relações políticas e econômicas, visando ao aumento dos níveis de competitividade no sistema mundial produtor de mercadorias. No entanto, a educação tem sido um instigante ponto de análise acerca dos critérios de desenvolvimento e progresso, tão difundidos nos países em desenvolvimento. O objetivo disto é a busca por uma integração que possa se fortalecer no sistema financeiro mundial e atender aos interesses dos Estados-nações envolvidos por meio do discurso do benefício às sociedades.

A Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com vistas ao incentivo ao desenvolvimento tecnológico e científico, por intermédio da declaração ocorrida em 2009, a partir de uma reunião ordinária, pontua que há um reconhecimento da importância das políticas científicas e tecnológicas e de ensino superior, visando ao desenvolvimento de sociedades mais "qualificadas e inclusivas, em condições de maior e mais equilibrado e sustentável crescimento econômico e social" (CPLP, 2009, p. 1).

As máximas expressas nos termos "crescimento", "progresso" e "desenvolvimento" são constantes em muitos discursos governamentais, mas, para países em desenvolvimento, elas se transformaram em pontos de partida para o alcance de objetivos firmados pelos acordos de cooperação, na tentativa de firmar/afirmar que determinado país, com a ajuda de todos, pode chegar ao topo da concorrência mundial, sendo que isto se torna mais fácil se todos os países em desenvolvimento frisarem a importância da união e de uma voz uníssona na corrida por este desenvolvimento.

É importante entendermos o discurso do progresso a partir de uma ótica da crítica a este modelo de desenvolvimento que abarca as esferas política e econômica e atinge a cultural. Dupas (2006) lembra que a capacidade de produzir mais e melhor – uma das hélices do que se entende por progresso de um país – é recorrente, mas o que não se divulga é que este denominado

progresso traz consigo exclusão, concentração de renda e subdesenvolvimento. Segundo este autor, a doutrina do progresso acabou se incorporando à filosofia do século XVIII e foi se convertendo em produtos e serviços técnico-científicos que se transformaram em objetos de desejo e símbolos do progresso (BARZUN apud DUPAS, 2006).

Na era moderna, emergiram os ideais sobre o futuro em conflito com as crenças renascentistas, consideradas atrasadas em detrimento do moderno, considerado como elogio. Desse modo, as novas descobertas passaram a ser fortes marcadores de uma mudança cultural em que a sabedoria, como uma categoria iluminista, tornou-se condição a priori para o progresso.

O Iluminismo, portanto, com o intuito de romper ideologias, acabou criando a ideologia do progresso baseado na importância crescente da ciência e da técnica. Segundo Dupas (2006), o livro que melhor simboliza a ideia de desenvolvimento humano a partir das concepções de progresso e liberdade, já introduzindo a visão liberal no sistema econômico de mundo, foi *A riqueza das nações*, de Adam Smith, escrito ainda no século XVIII, em que ele difundiu a ideia de liberdade econômica como motor de um sistema econômico eficiente para levar ao progresso. As concepções liberais foram fundamentais para a construção do conceito de progresso na medida em que este se formava na evolução do conhecimento e acabava sendo aceito como uma verdade.

A educação como uma instância social fundamental também reproduz os ideais de progresso, transformada em critério de legitimidade do desenvolvimento de um Estado e em conhecimento travestido de poder. Nas palavras de Dupas (2006), atualmente, o processo de ensino contemporâneo adota, de uma maneira geral, o conceito da utilidade pragmática, da funcionalidade por si mesma, enquanto o processo de ensino aprendizagem é relegado a um segundo plano.

No mesmo sentido, Chauí (2003) critica a reforma ocorrida nas universidades brasileiras, no século passado, que redefiniu o papel do Estado na promoção da educação, da saúde e da cultura. A educação passou, assim, a ser considerada como serviço não exclusivo do Estado, o que significa que

> [...] a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Apresenta-se, dessa forma, o perigo da aplicação de categorias empresariais aos processos de formação nas universidades, contrárias aos ritmos lentos da verdadeira aprendizagem, como salientou Dupas (2006). A universidade torna-se empresa e, como tal, deve responder aos interesses econômicos de quem a sustenta. Em outras palavras, ela se operacionaliza para cumprir objetivos pragmáticos que respondam aos anseios do mercado e do próprio Estado, que viu na produção do conhecimento uma possibilidade de crescimento do eixo de poder na competitividade mercadológica. É a chamada mercadorização da universidade, já apontada por Santos e Filho (2008), em que

> [...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, FILHO, 2008, p. 18).

A universidade lida com a produção de conhecimentos instrumentais úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A universidade como

empresa produz não apenas para o mercado, mas produz a si mesma como mercado (SANTOS, FILHO, 2008), seja de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes e de avaliação de docentes e estudantes. Isto nada mais é do que a necessidade de submissão da educação à valorização do capital, transformando áreas da vida social em mercadorias.

Desde o final da década de 1980, o ensino superior público tornou-se o mais elitizado, e tem aumentado o que Kurz chamou de sua capacidade de valorização econômica imediata. Desse modo, com força cada vez maior, "as escolas e as universidades são atadas diretamente à "economia", guiadas segundo critérios da economia empresarial e, no plano dos conteúdos, dirigidas ao conformismo com o mercado" (KURZ, 2011, p. 15).

Para Pinto (2004), o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei no 5.540/68), durante a ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei no 9.394/96), no governo de Fernando Henrique Cardoso, teve como diretriz a abertura do setor aos agentes do mercado, produzindo privatização e mercantilização intensas – das maiores do mundo –, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e a equidade.

A educação tem um importante papel na ótica neoliberal, na medida em que se estreitam a preparação para o trabalho e para a competitividade do mercado, seja nacional ou internacional, e a transmissão do ideal do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 1999). O parâmetro da produtividade e da eficiência empresarial são ícones importantes na corrida competitiva para a qualificação da força de trabalho, para a qual a universidade tem se prestado como promotora.

O mundo da educação é intrínseco ao mundo do trabalho. Ele tem refletido as novas demandas e transformações ocorridas na sociedade atual, em termos de política e economia, e o que se vê, no Brasil, é uma espécie de endeusamento/entendimento do ensino superior como responsável pelo desenvolvimento do país,

pela qualidade e excelência no ensino e pelo crescimento político, econômico e cultural como um todo. De fato, é inegável que o ensino superior (representado, em nosso interesse aqui, pela universidade) tem se destacado como um importante estágio de ensino-aprendizagem, de pesquisa e de extensão. O aumento do acesso ao ensino superior tem sido um dos maiores ganhos governamentais e sociais, nas últimas décadas, apresentando o que tem se chamado de democratização do ensino, que entendemos como um fator que trouxe, entre outros aspectos, debates importantes sobre a problemática da elitização da educação superior, o aumento desenfreado do número de universidades privadas, o boom das ações afirmativas etc.

Visões otimistas acreditam e depositam no Estado a responsabilidade social perante o bom funcionamento da universidade como mantenedora do conhecimento e da inovação. A respeito da necessidade de extensão da pesquisa, do aumento de vagas e da abertura no cenário internacional, Genro (2006) salienta que, dessa maneira, o Brasil está buscando uma mudança na construção de um projeto de nação, antes – ou ainda – inconcluso. A cooperação internacional é apontada como um carro-chefe na proposição de interesses e negociações compartilhados em escala global. Entende-se, nas palavras de Gazzola (2006), que a cooperação internacional nos âmbitos das universidades se refere

> [...] a um generoso projeto de mundialização, criando espaço a todos a partir da criação e fortalecimento de blocos regionais, seja com diplomas compartilhados, acolhimento mútuo de alunos, na graduação e na pós-graduação, colaboração científica, tecnológica ou cultural, nas áreas as mais diversas, acordos a propósito de patentes e equipes conjuntas de pesquisas (GAZZOLA, 2006, p. 53).

Desse modo, a cooperação internacional nas universidades aparece como uma força que tem se destacado neste cenário atual em que prevalece a política das empresas em detrimento da política dos Estados. Existem metas a serem alcançadas pelas

universidades que prezam pela excelência e qualidade de ensino, pesquisa e extensão, e se o conhecimento e a inovação tecnológica são mecanismos de ascensão do Estado brasileiro frente ao mercado global. Cabe aqui mencionar, em certa medida, a ação do Estado brasileiro frente ao projeto de desenvolvimento nacional.

Numa leitura geopolítica acerca das causas das dificuldades de desenvolvimento de países fora do centro do sistema-mundo, Lima e Contel (2011) afirmam que sua infraestrutura encontra-se extravertida, ou seja, voltada para os países centrais no favorecimento das exportações e no enfraquecimento do mercado interno, na utilização de técnicas produtivas importadas (que demandam altos custos e pouca utilização de mão de obra) e na pouca capacidade de controle nacional das atividades produtivas (já que quem as comandam são empresas transnacionais), além de padrões de ação política importadas em que as elites nacionais adotam modelos externos.

Todos esses aspectos foram adotados pelo Estado brasileiro, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, entre as quais fragmentaram-se os níveis de organização dos bens de produção para três atores, sendo a burguesia nacional a responsável pelos setores industriais tradicionais (como produtos têxteis, bebida, madeira e alimentos), às empresas transnacionais coube as atividades voltadas para a tecnologia (como a automobilística e a farmacêutica) e, por fim, ao Estado coube os grandes investimentos com as infraestruturas de transporte, energia e telecomunicações.

Esse caráter de Estado produtor trouxe inúmeras consequências para a população do país, sobretudo a de baixa renda, que, em nenhum momento, esteve incluída nessa espécie de *Welfare State*. O aumento das dívidas externa e interna redefiniu a necessidade de uma reforma estatal, na década de 1990, a fim de, entre outros aspectos, redirecionar investimentos para educação e saúde. No entanto, "novas formas de organização das

políticas públicas se instala, a favor de poderosos atores privados" (LIMA, CONTEL, 2011, p. 34).

A relação entre Estado e ensino superior passou por intensas reformas, com a privatização de empresas estatais e o investimento de dinheiro público em instituições privadas. Assim, houve um *boom* de instituições privadas credenciadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e uma crescente flexibilização do ensino superior (LIMA, CONTEL, 2011) no sentido de que as instituições de ensino superior atendessem às novas velhas exigências da sociedade e do mercado. Então, essa "nova roupa" do ensino superior brasileiro culminou com mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de graduação e na criação de centros universitários voltados para a prestação de serviços de educação privada em nível de terceiro grau, em que desvincula-se a pesquisa do ensino para atender a consumidores-clientes em universidades mercantis (CALDERON, 2000).

A chamada flexibilização do ensino superior também levou à sua internacionalização, seja com o crescente fluxo de estudantes brasileiros para o exterior, seja, atualmente, com um movimento contrário a esta dinâmica, no qual se insere a mobilidade estudantil africana. Os acordos de cooperação bilaterais têm fortalecido o entendimento de que a universidade presta serviços, e também a inserem nas atividades comerciais, assim como acontece já no âmbito econômico.

Os interesses econômicos dos países semiperiféricos (como o Brasil é considerado) têm intensificado a lógica do processo de internacionalização nas IES, com um fluxo cada vez maior de estudantes brasileiros a realizarem os seus estudos no exterior, principalmente na Europa e nos EUA. A vinda de estudantes estrangeiros para cursarem graduação e pós-graduação nas IES brasileiras é o outro lado desta mesma perspectiva em que a internacionalização visa ao fortalecimento dos acordos de

cooperação com outros países de modernização retardatária (como os países luso-africanos).

Assim, o discurso da qualificação impera como um diferencial na corrida pelo mercado de trabalho e se fortalece, tanto da parte do país de origem quanto do país receptor, ao ter evidenciada a excelência no ensino, pesquisa e extensão pelas universidades brasileiras, o que, entre outros aspectos positivos, traz a internacionalização como uma consequência da lógica da competição para o trabalho.

Fartes (1998) apresenta a teoria do capital humano como base para o entendimento da corrida pela qualificação como um elemento essencial para o desenvolvimento de um país/Estado/nação. A qualificação já se apresentava nas teorias de economistas como Adam Smith, ainda no século XVIII, em que era considerava um fator de produção. Assim, para os teóricos do desenvolvimento, sejam os do século XVIII e os contemporâneos,

> [...] a estreita relação entre qualificação/força de trabalho e crescimento é evidente, na medida em que a aquisição de conhecimentos leva a um aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, consequentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo (FARTES, 1998, p. 213).

Nessa ótica do "capital humano", a qualificação é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento no sentido até mesmo de explicar, por meio de sua própria lógica, que as diferenças de renda por pessoa e a produtividade são equivalentes ao nível educacional adquirido por um indivíduo. Assim, para esta assertiva,

> [...] ao permitir a aquisição de saberes específicos e o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à qualificação para o trabalho, estabelece um vínculo direto entre educação, treinamento, produtividade e acumulação desse capital adquirido na escola (FARTES, 1998, p. 213).

A crítica apresentada por Frigotto (1991) sobre essa concepção economicista da educação pautada no chamado capital

humano considera a economia burguesa como estratégia de subordinação dos processos educativos ao capital, reduzindo-os a simples "fator de desenvolvimento".

A internacionalização da economia e o advento de novas tecnologias e meios produtivos que visam ao aumento no nível de competição no mercado mundial têm suscitado, nos países modernos retardatários, a exigência de perfis educacionais em que a qualificação aparece como condição fundamental.

O debate sobre a qualificação tem sido amplo nas referências que relacionam a sociologia do trabalho e a educação. Autores como Frigotto (1991) e Shiroma e Campos (1997) problematizam a qualificação como habilidade técnica ou como o que, atualmente, se compreende por competência. Eles partem de um entendimento da qualificação segundo o contexto da reestruturação produtiva que culminou com o fortalecimento do ensino técnico e incorporou ao ensino ou à educação em si os conceitos empresariais de produtividade, habilidade, competência e melhor desempenho.

O mercado produz a reificação das qualidades, atributos e capacidades humanas compreendidas como inerentes ao indivíduo, e não construídas socialmente (MACHADO, 1996, apud SHIROMA, CAMPOS, 1997). Portanto, o indivíduo competente é uma exigência, e

> [...] enquanto atributo pessoal [a competência] se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etímica, há identidade com a lógica do capital (MACHADO, 1996, apud SHIROMA, CAMPOS, 1997, p. 26).

Desse modo, a concepção empresarial adentra as relações sociais de produção, apresentando comportamentos e habilidades necessárias ao trabalhador que quer vender sua força de trabalho.

A nossa preocupação se volta à maneira como esta concepção se instalou no seio da educação e do ensino, amparando-se no modelo da competência e da qualificação como resultado final. Embora a qualificação da força de trabalho, na literatura sobre educação, se paute mais precisamente sobre o ensino básico e o ensino técnico, numa nuance mais aprofundada, salientamos que os cursos de graduação no ensino superior também se prestam a este objetivo, com suas particularidades.

De acordo com Kurz (2011), nos últimos tempos, houve uma massificação das qualificações superiores que traz um outro problema relativo à desvalorização da força de trabalho qualificado para o mercado de trabalho. Sob esta perspectiva, a formação acadêmica também se torna precária, apresentando, assim, um quadro de discrepância entre a qualificação e as exigências da conjuntura econômica. Neste quadro, algumas "qualificações" estão se tornando supérfluas ou obsoletas, outras têm número excessivo de oferta e outras estão em falta no mercado competitivo. O "proletariado acadêmico" acaba por entrar no jogo do mercado, mais uma vez, com o abismo entre a qualificação em massa e o emprego.

Ao relatarem suas expectativas de emprego, no retorno aos seus países, os(as) estudantes africanos(as) evidenciam essa contradição estrutural do sistema moderno produtor de mercadorias na relação entre economia e educação. No entanto, por se tratar de uma realidade econômica ainda fragilizada, muitos(as) estudantes conseguem adentrar no mercado de trabalho. Segundo um deles,

> *[...] o emprego não é uma garantia assim 100%, mas, para as políticas de emprego da Angola, que é meu país, é muito provável que as pessoas cheguem e consigam um emprego. Acho que em menos de 6 meses, você consegue um emprego, dependendo também da área em que você se forma. Na área de construção civil, medicina, há muita oferta, porque o país precisa. Agora, professores também. De fato, os países do Terceiro Mundo têm uma carência de professores, em todas as disciplinas. Às vezes, têm formação, mas não têm*

> *paciência de estar em sala de aula (G. A., estudante angolano).*[2]

A situação socioeconômica de Angola, assim como a de outros países luso-africanos, justifica a ampla oferta de emprego, tanto em áreas tecnológicas, quanto da saúde ou do ensino. Mas é possível perceber o que Kurz (2011) já dizia a respeito da obsolescência das qualificações em massa, quando há um grande número de formados que não exercem a profissão, seja por falta de emprego ou não afinidade com a profissão. O estudante J. D. A., no depoimento abaixo, ainda apontou para o problema dos vazios demográficos em seu país e para o alto índice de êxodo rural, que tem levado, cada vez mais, a população para a capital e desmotivado a ida de profissionais formados no estrangeiro para áreas do interior.

> *Em Guiné-Bissau, não vou dizer assim, que tem uma garantia de emprego, mas o país passa por uma situação em que há déficit de profissionais em várias áreas. Então, para quem estudar no estrangeiro, tem 70-80% de chance para ele conseguir emprego. Se ele voltar pra lá [Guiné-Bissau], nem vai ser necessário fazer um concurso público. É só apresentar o currículo e o diploma que ele vai ser enquadrado, porque ocorre este déficit de profissionais* (J. D. A., estudante guineense).

O relato acima é significativo ao apontar a facilidade que estudantes formados no exterior encontram para exercer suas profissões. No entanto, há uma naturalização da escolha destes

[2] A metodologia utilizada nesta pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes africanos(as) das três principais universidades goianas. Foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro estruturado e importantes conversas e diálogos abertos, versando sobre a condição de estudante no Brasil e as impressões/ representações e vivência no país. Foram entrevistados 17 estudantes, sendo 11 homens e 6 mulheres, com idades entre 18 e 29 anos, no período de 2002 a 2011. Esta escolha se deu por meio das redes de conhecidos pela universidade e em encontros referentes e promovidos pelos movimentos sociais negros, em Goiânia (GO).

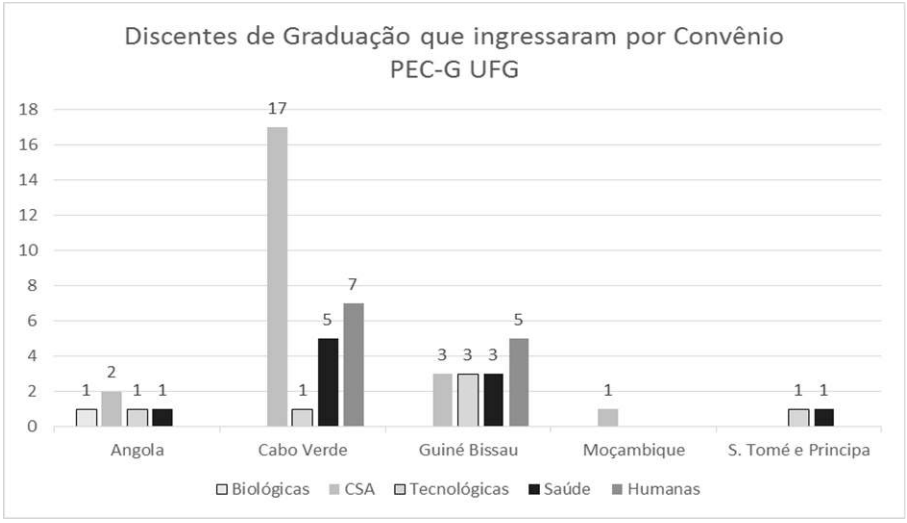
formados pela capital em detrimento das áreas do interior, o que se torna um problema para as autoridades que procuram, de antemão, direcionar os recém-formados às áreas mais necessitadas. O estudante L. P. N., abaixo, já pontua a vantagem na formação superior no exterior, dizendo que

> *[...] não tem uma garantia de emprego, mas a oportunidade de se formar fora é vantajosa, sim. Alguns que se formaram no Brasil, que eu conheço, um se tornou embaixador, outro se formou em letras e trabalha em um importante órgão, em Guiné-Bissau. Outro que se formou em economia não conseguiu trabalhar no ministério, porque é muito burocrático e depende de indicações, daí ele foi dar aula na universidade e foi fazer mestrado em Lisboa. Nas áreas de engenharia, telecomunicação, tecnologia em geral, você tem mais chance, porque há poucos profissionais. Você já chega lá com seu currículo e já arruma emprego. Então, minha intenção é essa, voltar para meu país, ficar perto da família e dar minha contribuição e poder progredir lá, mostrar meu conhecimento* (L. P. N., estudante guineense).

O estudante L. P. N. chama a atenção ao que se considera "sucesso" para aqueles que estudaram fora de Guiné-Bissau (ocupando importantes cargos, ministrando aulas em universidades locais etc.), e, de fato, isto corresponde a um significativo retorno para o país de origem, mas não podemos nos esquecer de que a formação superior, sozinha, não garante a empregabilidade, como já ocorreu com alguns de seus conhecidos. A burocracia e o apadrinhamento ainda se apresentam como barreiras na entrada para o mercado de trabalho. No entanto, quando corresponde a formações técnicas e/ou tecnológicas e da saúde, a situação é favorável.

Abaixo, no Gráfico 2, verifica-se o ingresso de estudantes do PEC-G na Universidade Federal de Goiás (UFG), de acordo com a área de conhecimento.

Gráfico 2 – Discentes por área de conhecimento que ingressaram pelo PEC-G na UFG, de 1993 até 2010



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, UFG, 2010.

Verifica-se que o índice de estudantes da UFG em cursos de ciências sociais aplicadas (CSA) é superior às demais áreas. Isto demonstra o que os estudantes relataram, quando questionados acerca dos cursos mais procurados pelos ingressantes do PEC-G, destacando-se os cursos de direito, administração, economia e comunicação social. As engenharias e os cursos na área da saúde também estão no topo da lista dos cursos mais procurados e direcionados a estes estudantes.

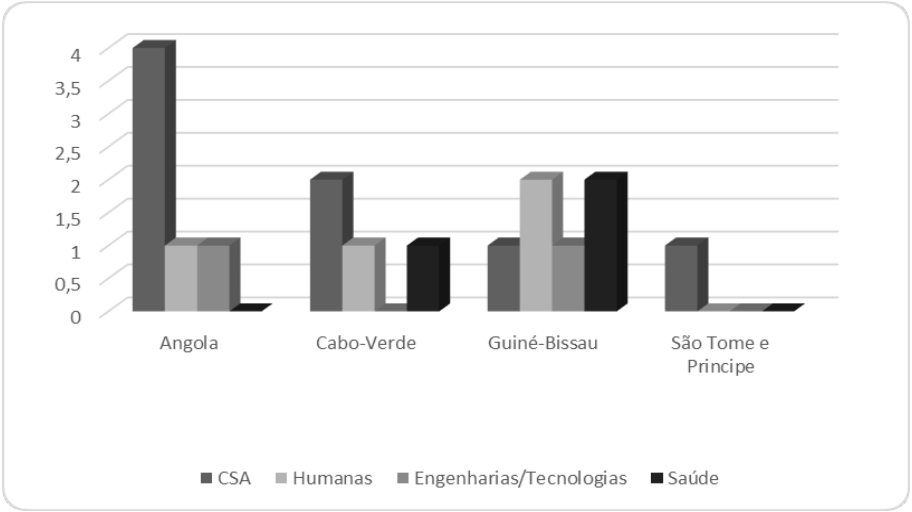
Desse modo, é importante relembrarmos da subordinação da vida acadêmica à lógica do mercado, que impulsiona a profissionalização da força de trabalho (ANDRIOLI, 2013). Indubitavelmente, existe uma urgência de as universidades oferecerem cursos atrativos ao competitivo/concorrido mercado de trabalho e comungarem com o discurso da inclusão social ao oferecerem o título acadêmico.

A área de ciências humanas, embora haja ainda nesta um considerável contingente de estudantes africanos(as), é relegada a uma constante desvalorização, visto que não oferece o índice de

empregabilidade esperado. Muitas discussões são, atualmente, travadas acerca da desvalorização das ciências humanas em detrimento das áreas que envolvem conhecimentos tecnológico e matemático ou das que correspondem à saúde, bastante procuradas pela grande oferta e altos salários.

O Gráfico 3 reflete uma realidade em que as áreas de ciências sociais aplicadas e da saúde são as mais requisitadas pelos estudantes da Universidade Federal de Goiás. A partir das entrevistas, contata-se que a escolha por tais áreas se deve, principalmente, às necessidades profissionais nos países de origem, havendo, portanto, maior possibilidade de entrada em seu mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Índice de preferência por área de conhecimento de acordo com o país do estudante PEC-G (UFG-2010)

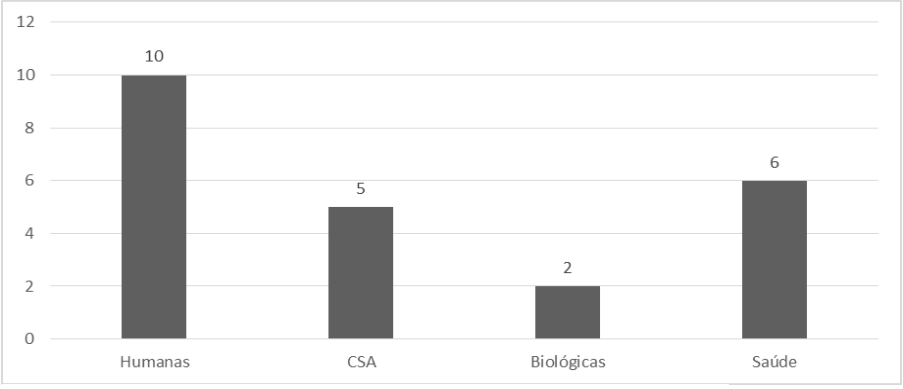


Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, UFG, 2010.

Contrariamente ao que acontece com os(as) estudantes africanos(as) da UFG, verifica-se que, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), a maioria dos(as) estudantes africanos(as) cursa graduações da área de ciências humanas (Gráfico 4). Haja vista que, nesta universidade, prevalecem as licenciaturas, ainda há pouca infraestrutura, por ser uma universidade jovem e por

depender dos interesses e financiamento do Estado para o desenvolvimento de pesquisas.

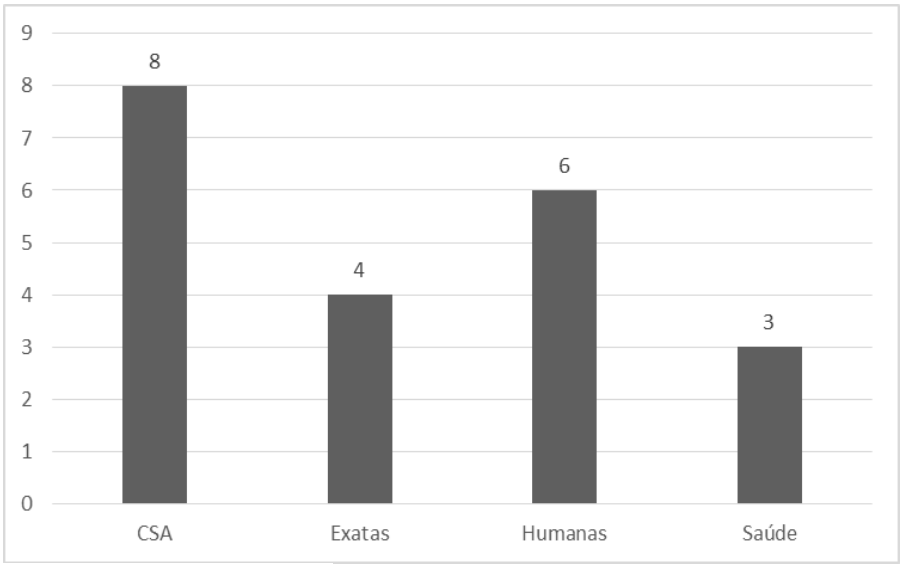
Gráfico 4 – Alunos selecionados por área do conhecimento pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G (UEG - 2002 a 2010)



Fonte: Assessoria de Relações Internacionais – UEG, 2010.

Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), como apresentado no Gráfico 5, a escolha pelos cursos de ciências sociais aplicadas prevalece, tendo destaque a área da comunicação. Segue-se também a escolha pelas ciências humanas, opção esta que se apresenta a partir da influência da rede de amigos(as) que já voltaram para seus países.

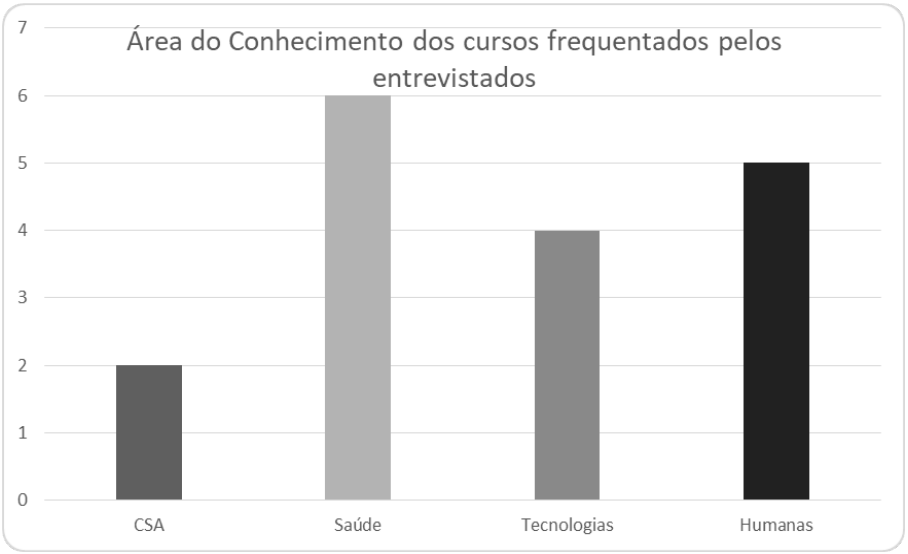
Gráfico 5 – Preferência das áreas de conhecimento dos(as) estudantes entrevistados(as) (PUC-GO – 2010)



Fonte: ARI-PUC-GO, 2010.

Na síntese dos dados apresentados no Gráfico 6, a partir da representação da escolha por alguns cursos, verifica-se que o ensino superior obedece, assim, à sobrevalorização do pragmatismo e da formação técnica.

Gráfico 6 – Panorama geral da área de conhecimento dos cursos frequentados pelos(as) entrevistados(as) (UEG, UFG, PUC-GO)



Fonte: Entrevista realizada com estudantes africanos(as) em universidades goianas, 2011.

Na visão de Andrioli (2013),

> [...] a ideia é a de que, com uma melhor qualificação técnica, se tenha maiores possibilidades de conseguir um emprego num mercado de trabalho em declínio, e é essa a motivação da maioria dos estudantes ao ingressarem na universidade. Em consequência a isso, a reflexão sobre os problemas da sociedade assume cada vez menos importância; e valores como engajamento, mobilização social, solidariedade e comunidade perdem seus significados. Importante é o luxo, o lucro, o egocentrismo, a "liberdade do indivíduo" e um lugar no "bem-estar dos poucos" (ANDRIOLI, 2013, p. 3).

A possibilidade de se conseguir um bom emprego é, indubitavelmente, o grande objetivo destes(as) estudantes, e não é nossa intenção questionar o entendimento que eles(as) têm a respeito da função utilitarista de sua formação no ensino superior, mas buscar compreender que estes(as), como um grupo social, têm expectativas e visões de mundo acerca da construção de uma carreira. Como salientam Machado et al. (2003), os estudantes universitários constituem, atualmente, um segmento da população

> [...] particularmente decisivo pelo seu protagonismo social – quer enquanto jovens estudantes, quer nos seus destinos sociais potenciais – e pelo facto de neles se revelarem muitas das dinâmicas de mudança social e cultural mais importantes da actualidade (MACHADO et al., 2003, p. 47).

O ensino universitário torna-se uma expectativa importante em diversas escalas, seja familiar ou profissional, e atinge os segmentos mais estruturais da realidade vivenciada por muitos países a que pertencem os estudantes africanos em questão, pois é esta realidade que os direciona para determinados cursos em detrimento de outros. São as relações interpessoais e a carreira (já existente ou não) que determinam, em parte, a escolha por um curso, além dos direcionamentos do próprio PEC-G, que

muitos acabam cursando de acordo com a disponibilidade de vagas oferecidas pela instituição da cidade ou região.

Racismo institucional e a condição migrante

Ao evidenciar o relato de alguns estudantes, chamamos a atenção para o sentimento de estranhamento vivenciado por estes no sentido de pensarem sobre como são abordados pelas pessoas, por policiais e pelas universidades que os recebem. Os estudantes apontaram que não possuem as "vantagens" de serem "gringos", seja nos círculos de convívio ou na universidade. Na rua, todos os rapazes africanos já foram abordados por policiais de maneira violenta (e só foram reconhecidos como estrangeiros e estudantes após perceberem os seus sotaques), e, nas universidades, não são adequadamente orientados pela instituição. O que as instituições alegam, ao serem questionadas acerca do acolhimento ao estudante estrangeiro, contradiz os relatos dos estudantes, e, muitas vezes, se concretiza apenas nos manuais de orientação distribuídos pelo próprio Ministério das Relações Exteriores ao Estudante Convênio PEC-G/PG.

O racismo institucional, de acordo com Rex (apud SANTOS, 2012), revela-se por meio de mecanismos e estratégias que dificultam a presença ou a permanência dos negros numa determinada instituição. Ele se manifesta quando uma instituição cria um fator de discriminação, mas não o reconhece formalmente. Assim,

> [...] o problema não é demonstrar a existência de ideologia e doutrinas que as pessoas utilizam para justificar suas ações. É no funcionamento da sociedade na qual o racismo constitui uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros, sem que haja necessidade de teorizar ou de tentar justificá-los pela ciência (SANTOS, 2012, p. 20).

Torna-se uma questão delicada e complexa a afirmação da existência do racismo institucional nas universidades receptoras, mas, como uma instituição social, a universidade representa o

modus operandi social, que é marcado pelo racismo e por demais discriminações. Nos baseamos nos relatos dos(as) estudantes, que, mais do que denúncia, demonstram uma percepção própria a respeito do tratamento e das relações que engendram o meio acadêmico. O racismo institucional, por certo, é um mecanismo de geração de hierarquias por meio de práticas consideradas neutras ou universalistas que controlam os espaços e os serviços oferecidos.

As universidades, ao negligenciarem esses estudantes, seja com a falta de informação e orientação, seja na diferença de tratamento se comparado a outros(as) alunos(as) estrangeiros(as), dão margem a um entendimento sobre a perpetuação de um racismo institucional velado. Estamos nos referindo a um mecanismo de discriminação profundamente eficaz que tem dificultado o acesso a bens e serviços à população negra, e que a tem tratado de maneira desigual, nos âmbitos também do gênero e da geração.

Esta problemática envolve a percepção dos(as) estudantes africanos(as) frente às universidades de acolhida. Mesmo que algumas universidades ofereçam um material guia para informações gerais aos alunos estrangeiros, verifica-se que sua disponibilidade é restrita aos *sites*, e, apesar de sua utilidade para qualquer estudante estrangeiro ingressante, é direcionado implicitamente aos estudantes intercambistas que não participam do PEC-G.

Uma questão que também se apresenta como um impasse aos ingressantes do programa é a dificuldade de conseguirem bolsas de estudo, seja do governo de seus países ou do governo brasileiro. Com o passar dos anos na graduação, o(a) estudante pode receber bolsa de estudo do governo brasileiro, mas são casos específicos, e, muitas vezes, este beneficio é concedido já na metade ou no final da graduação.

O programa de bolsas do governo brasileiro ainda não corresponde às demandas do número de estudantes ingressantes, sendo, na verdade, um mecanismo burocrático de um *marketing*

político que visa a apresentar o espetáculo das relações internacionais, tendo em destaque os acordos bilaterais Brasil-África. No entendimento de Ribeiro (2007), a política externa brasileira não é somente reativa aos impulsos externos oriundos dos grandes centros hegemônicos, mas também resultado de esforços políticos domésticos, "hábeis em absorver e adaptar-se a esses impulsos, transformando-os em objetivos ou situações a resistir, combater ou negociar" (RIBEIRO, 2007, p. 285).

Há, desse modo, interesses domésticos e externos na busca da redefinição da inserção do Estado brasileiro no sistema internacional, em que o continente africano se apresenta como peça-chave para esta estratégia do governo brasileiro. Portanto, as apresentações referentes ao avanço no oferecimento de vagas na educação superior para estudantes de países em desenvolvimento é um "prato cheio" para uma política externa brasileira de sucesso.

Observa-se que o PEC-G e o PEC-PG buscam cooperar com a continuidade dos estudos desses(as) estudantes, sendo, portanto, um benefício coletivo e individual de consolidação de vínculos sociais, acadêmicos e de intercâmbio (DESIDÉRIO, 2005). Porém, é "também um programa que se limita a um determinado público seletivo que comprove solvência econômica para estudar no país e se manter sem custos adicionais para o Estado que o recebe e/ou que o envia" (DESIDÉRIO, 2005, p. 124).

É nítida a afirmação de que o Ministério da Educação, representado pelas instituições de ensino superior, não tem qualquer responsabilidade financeira perante estes(as) estudantes. Portanto, o estudante assina um termo de compromisso e responsabilidade, afirmando ter recursos próprios para a sua permanência com os seus comprovantes de renda.

Considerações finais

Com as reflexões sobre a qualificação da força de trabalho e da identidade negra, migrante e estudante, temos compreendido

que estes sujeitos sujeitados estão inseridos na lógica dos discursos sobre a qualificação e o desenvolvimento, mas se apresentam como sujeitos com suas individualidades, suas coletividades, no esconde-esconde da vida urbana e universitária.

O(a) estudante é migrante à medida que se desloca e traz consigo sua individualidade, sua identidade, suas lembranças e seus planos traçados, ao mesmo tempo em que interpreta o estudo como um ato presente para a viabilização de sua qualificação educacional/acadêmica. Ele(a) não está em seu país de origem e representa, muitas vezes, a promessa de uma carreira bem-sucedida que visa a garantir seu bem-estar e sua ascensão social e familiar.

Migrar para qualificar a sua força de trabalho é a perspectiva fundante ou mais evidente do(a) estudante migrante, evidenciando-se os fatores econômicos nesta análise. Pensamos que o(a) estudante é, atual e futuramente, um(a) trabalhador(a) em potencial. A migração pelo viés do trabalho é um aspecto constitutivo para que se possam compreender a sua realidade e seus laços sociais.

Gomes (2002), que utiliza o termo "migração estudantil", preocupa-se com o relato da trajetória escolar dos(as) estudantes angolanos(as) no Brasil. Ele evidencia que a proposta de sua análise é compreender e relatar as experiências vividas por estes(as) estudantes e a maneira como lidam com a condição de estrangeiros(as), podendo, assim, trazer à tona as condições de vida na universidade e no local em que residem, bem como as redes estabelecidas com outros(as) e com brasileiros(as). Seu trabalho objetiva, de certa forma, servir de alerta ou denúncia sobre a maneira como as universidades têm acompanhado – ou não – esses(as) estudantes.

A maneira como a sociedade enxerga esses estudantes é crucial para o entendimento de que, como reflexo eurocêntrico de qualidade e progresso, ser estudante negro(a) africano(a) ainda é vivenciar o racismo e os estereótipos forjados para a propagação de

uma imagem do continente africano, repleto de fragilidades nos aspectos econômico, político e cultural e ávido por desenvolvimento e pela corrida ao alcance do chamado progresso.

Referências bibliográficas

ANDRIOLI, Antonio I. "O lugar das ciências humanas na universidade." In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em: <http://www.rieoei.org>. Acesso em: agosto de 2013.

CALDERÓN, Adolfo I. "Universidades mercantis. A institucionalização do mercado universitário em questão". In: *São Paulo em Perspectiva*, vol.14, n. 1, 2000, pp. 61-72.

CHAUÍ, Marilena. "A universidade pública sob nova perspectiva". In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov. 2003.

COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA – CPLP. Declaração final. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www2.iict.pt.>. Acesso em: jan. 2010.

DESIDÉRIO, Edilma J. "Migração e políticas de cooperação: fluxos entre Brasil e África." In: IV Encontro Nacional sobre Migração da ABEP. *Anais...* Rio de Janeiro, 16-18 de nov. 2005.

DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FARTES, Vera Lúcia B. "O diálogo entre economia e educação como chave para o entendimento da aquisição da qualificação". In: *Caderno CRH*, Salvador, n. 29, pp. 209-226, jul./dez. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?" In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 254-274.

GAZZOLA, Ana Lúcia A. "Conhecimento e globalização." In: GAZZOLA, Ana Lúcia A.; ALMEIDA, Sandra G. (orgs.). *Universidade: cooperação internacional e diversidade*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006, pp. 49-54.

GENRO, Tarso. "Universidade, cooperação internacional e diversidade." In: GAZZOLA, Ana Lúcia A.; ALMEIDA, Sandra G.

(orgs.). *Universidade: cooperação internacional e diversidade*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006, pp.15-20.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: Ed. 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, José Manuel S. *Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais-Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2002, 172 f.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HIRSCH, Olivia Nogueira. "'A gente parece um camaleão': (re)construções identitárias em grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro." In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), pp. 65-81, jan./abr. 2009.

KURZ, Robert. *A economia política da educação*. Original em alemão, 2011. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt.> Acesso em: março de 2012.

_____. *Razão sangrenta: 20 teses contra o assim chamado Iluminismo e os "valores ocidentais"*. Original em alemão, 2002. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt>. Acesso em: agosto de 2009.

_____. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Tradução: Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Manoelita C.; CONTEL, Fábio B. "Contextualização: aspectos históricos e conceituais." In: _____. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

MOURÃO, Daniele E. "Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção." In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), pp. 83-101, jan./abr. 2009.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Manual do Programa de Estudante-Convênio de Graduação/Pós-Graduação*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br>. Acesso em: fevereiro de 2010.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale. "Alteridade e fluxos migratórios no "Atlântico Negro": estudantes africanos no Sul do Brasil." In: JARDIM, Denise F. (org.). *Cartografias da imigração: interculturalidade e políticas públicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, pp. 189-216.

PINTO, José Marcelino de R. "O acesso à educação superior no Brasil." In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, pp. 727-756, Especial – out. 2004.

QUIJANO, Aníbal. "A colonialidade do poder." In: SANTOS, Renato E. dos (org.). *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na geografia do Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 43-52.

RATTS, Alex. "Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ação afirmativa no ensino." In: *Terra Livre*, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, pp. 125-140, jan.-jun. 2010.

RIBEIRO, Cláudio Oliveira. "Brasil-África: notas sobre política externa e comércio exterior (1985-2005)". In: *Afro-Ásia*, Salvador-BA, n. 35, pp. 281-314. 2007.

SANTOS, Boaventura S.; FILHO, Naomar de A. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: [s. n.], 2008.

SANTOS, Ivair A. A. dos. *O racismo institucional*. Brasília: FCP, 2012.

SCHOLZ, Roswitha. *O sexo do capitalismo. Teorias feministas e metamorfose pós-moderna do patriarcado.* Original em alemão, 2011. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt.>. Acesso em: agosto de 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. "Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação". In: *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 61, dezembro de 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v18n61/4697.pdf

SILVA, Tomaz T. "A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia." In: GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Lorena F. de. *Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos(as) lusófonos(as) negros(as) em universidades goianas.* Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo (USP), 2014.