

Experiências na mobilidade acadêmica internacional: uma visão pós-colonialista do programa PEC-G no Brasil

Ana Flávia Martins de Lima
Nathália Santos Franqueiro
Cíntia Rodrigues Medeiros
Afulsau Ialá

Resumo. Essa pesquisa tem por objetivo compreender a experiências de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional do programa PEC-G, pela perspectiva do pós-colonialismo, para tal foram conduzidas entrevistas com 11 estudantes, participantes do PEC-G, de diferentes instituições de ensino brasileiras, todos provenientes de países africanos, a fim de identificar as principais experiências e percalços vivenciados no período de mobilidade acadêmica. Por meio da análise de discurso das entrevistas coletadas, foi possível concluir que, apesar de fazer parte do Sul global, o Brasil, reproduz no contexto de seu mais antigo programa de cooperação internacional educacional, o PEC-G, formas de dominação próprias de uma relação Norte-Sul.

Palavras-chaves: PEC G, Internacionalização, pós-colonialismo.

Experiences in international academic mobility: a post-colonial view of the PEC-G program in Brazil

Abstract. This research aims to understand the experiences of foreign students in international academic mobility of the PEC-G program, from the perspective of postcolonialism. For this purpose, interviews were conducted with 11 students, participants of the PEC-G, from different Brazilian educational institutions, all from African countries, in order to identify the main experiences and obstacles experienced during the period of academic mobility. Through the discourse analysis of the collected interviews, it was possible to conclude that, despite being part of the global South, Brazil reproduces, in the context of its oldest international educational cooperation program, the PEC-G, forms of domination characteristic of a North-South relationship.

Keywords: PEC G. Internationalization. Post-colonialism.

1. Introdução

“[...] e se eu teria que fazer algum apelo aqui, gostaria pedir um pouco mais de empatia por que eu acho que aqui as pessoas são muito individualistas e a desigualdade é grande demais, muito diferente da minha realidade”.
(N’pile, estudante do programa PEC G)

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) trata-se de um acordo de cooperação internacional regulamentado em 1965 que tem como finalidade contribuir para a formação educacional de pessoas através de cooperação cultural, técnica e científica (Brasil, 2016a). O programa possibilita a jovens de países também em desenvolvimento realizarem seus estudos em instituições públicas de ensino brasileiras. No entanto, o PEC-G apresenta desafios, como o citado no depoimento da epígrafe, feito pela estudante N’pile, da Guiné Bissau, participante do programa.

Embora as universidades brasileiras sempre tenham sido reivindicadas enquanto espaço de compartilhamento científico/cultural, o PEC-G deve ser compreendido a partir de uma perspectiva mais ampla: o processo crescente de internacionalização das instituições de ensino no mundo todo. Em 2012, mais de 4,5 milhões de estudantes do ensino superior realizaram os estudos fora de seu país de origem, sendo mais de 80% em instituições de países integrantes do G20 (OECD, 2014). A expectativa é que esse número chegue a 7 milhões em 2025 (Grebennikov & Skaines 2007).

Desde o ano 2000, o PEC-G trouxe ao Brasil 7.373 estudantes de países africanos, 2.271 de países sul americanos e, desde 2006, 65 estudantes de países asiáticos (Ministério das Relações Exteriores, 2018). A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, 3.059, 1358 e 739 respectivamente. Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, peruanos e equatorianos, 730, 236 e 210, respectivamente (Ministério das Relações Exteriores, 2018).

A internacionalização do ensino é frequentemente apresentada como uma resposta à globalização (Altbach, 2004). Nessa perspectiva, a globalização é considerada um fenômeno inevitável e a tentativa de ajustamento a essa condição, uma medida necessária, produtiva e benéfica (Matus & Talburt, 2009). Para a crítica pós-colonial, entretanto, essa perspectiva tem sido utilizada para justificar e eufemizar relações que são de natureza imperialista (Ramírez, 2014). Nesse cenário, os países do Sul são os mais afetados, uma vez que, na escassez de programas educacionais que visem a satisfação das necessidades internas, passam a adquirir produtos acadêmicos prontos, sofrem com a exportação de talentos em massa e contribuem para a reprodução de relações de dominação (Leal & Moraes, 2018).

Esta pesquisa tem como objetivo, compreender as experiências de mobilidade internacional de estudantes do programa PEC-G no Brasil a partir da perspectiva pós-colonial, com o intuito de responder a seguinte questão: o que as experiências de mobilidade internacional de estudantes do programa PEC-G no Brasil podem revelar sobre o pós-colonialismo? Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa, cujo corpus é constituído, essencialmente, por depoimentos de entrevistados (as). A técnica utilizada para análise das entrevistas é a análise de discurso conforme o entendimento de Braun e Clarke (2006, p. 6), que a define como “um método para identificar, analisar e reportar padrões (temas) dentro de dados”.

Para tanto, faz-se necessário realizar incursão teórica sobre os aspectos relacionados à internacionalização do ensino na perspectiva pós-colonialista, fundamento da crítica direcionada a reprodução das formas de opressão apresentadas neste trabalho, a função

desempenhada pelo PEC-G enquanto política pública de cooperação internacional e as relações entre brasileiros e estrangeiros, sobretudo, africanos, tendo como pano de fundo a ideia de estabelecidos e *outsiders* de Norbert Elias e John Scotson (1964). A pesquisa é composta, além desta introdução, pelas incursões teóricas descritas anteriormente, pela descrição dos procedimentos metodológicos, a apresentação da análise dos depoimentos e, por fim, as conclusões da pesquisa.

2. Internacionalização do ensino na perspectiva pós-colonialista

Internacionalização pode ser compreendida como um “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, função ou entrega do ensino superior” (Knight, 2003, p. 2). Fundamentada em um contexto de dominação de determinadas nações, ditas desenvolvidas, em detrimento de outras, ditas subdesenvolvidas, com o pretexto de impulsionar o processo civilizatório dessas últimas, a internacionalização do ensino emerge a partir das políticas de desenvolvimento neoliberais do pós-guerra (Stein, 2017).

Diferentemente das antigas formas de dominação, o *neoimperialismo* é baseado em um reconhecimento imaginário da soberania das antigas nações colonizadas (Nkrumah, 1965) e, conseqüentemente, de suas economias, essas últimas, entretanto, pertencentes à periferia do mundo. Essa dinâmica entre os **países do centro** e os da **periferia**, mais comumente denominados **desenvolvidos** e **subdesenvolvidos**, respectivamente, ocorre a partir de um sistema de regulação econômica global que os países centrais exercem sobre os países periféricos através da imposição de formas complexas e profundas de dominação (Said, 1993). A internacionalização do ensino, representou, dentre uma série de esforços no campo educacional, um importante instrumento para disseminação do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, sob a prerrogativa de assistência técnica internacional (Stein, 2017).

No contexto europeu, a internacionalização das instituições de ensino tal como praticada hoje, é originada a partir da Declaração de Bolonha de 1999 (Sobral & Ramos, 2014). Após duas guerras mundiais e sucessivas disputas entre os países pela dominação colonial, a Europa, desgastada face o avanço da hegemonia Norte-Americana, realiza tentativas de reconstituir seu protagonismo no cenário mundial por meio da unificação de um mercado comum europeu (EU) (Bianchetti & Magalhães, 2015). Nesse contexto, a “educação superior será utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da EU e de sua globalização, desencadeando-se uma competição por mentes e mercados” (Robertson, 2009, p. 412).

Frequentemente, a internacionalização das instituições de ensino é considerada como sendo uma resposta à globalização (Kalvemark & Wende, 1997). Matus e Talburt (2009)

argumentam que essa lógica pressupõe a internacionalização como sendo benéfica e necessária às instituições e que tem sido utilizada para “eufemizar, negar, ou justificar relações geopolíticas que são imperialistas por natureza” (Ramírez, 2014, p. 124).

Para explicar as formas contemporâneas de dominação retratadas nesta pesquisa, recorre-se à perspectiva pós-colonialista, cujo objetivo é a contestação da soberania dos interesses epistemológicos, econômicos, políticos e culturais dos países do Norte (Prasad, 2003). De forma geral, a abordagem pós-colonial procura compreender os problemas contemporâneos dos países subdesenvolvidos a partir da “reflexão retrospectiva do colonialismo” (Said, 1978, p. 45) e desvelar práticas neocoloniais, caracterizadas por controles de ordem política, econômica e cultural (Banerjee & Prasad, 2008).

Dentre as práticas neocoloniais, Lee e Rice (2007) consideram o neo-racismo como importante panorama através do qual é possível compreender as experiências de estudantes estrangeiros no contexto da internacionalização do ensino. Diferentemente do racismo, o neocolonialismo visa a manutenção de hierarquias raciais de opressão (Spears, 1999) em função da diferença cultural e de nacionalidade ao invés das características físicas dos indivíduos. Os estudos de Lee e Rice (2007), evidenciam que o neo-racismo pode ser considerado a causa de inúmeros problemas enfrentados por alunos estrangeiros como: falta de apoio institucional (Kher et. al. 2003), isolamento social (Pritchard & Skinner, 2002), dificuldades de ajustamento cultural (língua, costumes, adaptação alimentar e clima) (Bevis, 2002; Beoku-Betts, 2004; Lee & Rice, 2007), dificuldades financeiras sobretudo em decorrência do impedimento da permissão para trabalho e dificuldades relacionadas à habitação (Lee & Rice, 2007).

O neo-racismo integra um conjunto de práticas atuais que visam a perpetuação de estruturas antigas de poder e, portanto, pode ser compreendido a partir da análise pós-colonialista. Os estudos pós-colonialistas têm origem na crítica desenvolvida por Said (1978) sobre a forma como o Ocidente cria uma visão distorcida do Oriente, por meio da construção de um discurso depreciativo como forma de justificar interesses coloniais na região (Rosa & Alcadipani, 2013). “Essa teoria analisa não apenas as relações entre colonizador e colonizado, mas lança seus olhares para o modo como a construção do primeiro ocorre por meio da fabricação do segundo, em condições de hierarquização e outremização” (Medeiros, 2013, p. 121). Nesta pesquisa, a ideia de **outremização**, ou seja, a construção de um **outro**, diferente, e, portanto, inferior, é discutida também pela figura do estrangeiro, elaborada por Simmel (1983) e pela figura da relação entre estabelecidos e *outsiders* de Elias e Scotson (1964).

3. O estrangeiro e o eu

O estrangeiro é aquele que, não pertencendo ao local no qual está inserido, temporariamente ou não, representa ao mesmo tempo proximidade, por que inserido em determinado contexto social, e distanciamento, por que é pertencente a outro lugar, externo, diferente: “o estrangeiro é sentido, então, precisamente, como um estranho, isto é, como um outro, não ‘proprietário do solo’” (Simmel, 1983, p. 266). A relação estabelecida com o estrangeiro na visão de Simmel (1983), é uma **não-relação** que implica no reconhecimento de que embora faça parte do grupo não existe uma ligação de ordem sanguínea, cultural, própria de determinada nação.

A **não-relação** não é exclusiva de interações entre residentes de países diferentes. A ideia de estabelecidos e *outsiders* desenvolvida por Norbert Elias e John Scotson (1964), pressupõe que a exclusão de determinado grupo por outro não está relacionada necessariamente a “nacionalidade, ascendência étnica, ‘cor’ ou ‘raça’” (Elias & Scotson, 1964, p. 21) e sim a suposta ameaça de destruição da identificação coletiva. De acordo com os autores, um grupo que detém um maior índice de coesão social é capaz de garantir a seus membros posições mais privilegiadas e em contrapartida impedir que o outro grupo as alcance. Para tanto, os estabelecidos tendem a generalizar características negativas de uma porção minoritária dos membros do grupo *outsider* como forma de legitimar a manutenção de sua posição privilegiada (Elias & Scotson, 1964).

Embora o reconhecimento daquilo que é externo possa provocar, em decorrência da ameaça imaginada, a discriminação e marginalização de determinado grupo, a definição do outro faz parte da construção da identidade nacional uma vez que a caracterização daquilo que é nacional resulta da comparação com aquilo que não o é (Chauí, 2000). No caso do Brasil, o outro (estrangeiro) é representado pela **totalidade** acabada dos países desenvolvidos capitalistas, em detrimento da sempre lacunar e subdesenvolvida identidade nacional (Chauí, 2000). O imaginário brasileiro com relação ao **estrangeiro** é caracterizado, segundo Da Matta (2005), como do tipo colonial, “[...] o ‘lá fora’ é o local onde tudo de bom acontece [...] ao passo que o ‘aqui dentro’ é o centro desinteressante de rotinas e práticas primitivas, atrasadas ou, como se dizia no meu tempo de estudante universitário, ‘subdesenvolvidas’” (Da Matta, 2005, p. 57). Ao tratar de relações estabelecidas com sujeitos de países em condições parecidas ou piores, a condição de oprimido transforma-se na de opressor.

Có (2014), em consonância com a ideia de *outsider* desenvolvida por Elias e Scotson (1964), argumenta que, ainda que os estudantes africanos tenham prerrogativa legal para

permanência no país, são tratados como estranhos: “na medida em que são frutos de culturas diferentes, acima de tudo há uma busca da legitimação do espaço” (Có, 2014, p. 74). Em decorrência da ameaça que os estudantes estrangeiros africanos representam para a identificação coletiva ou pela reprodução de práticas neocoloniais como o neorracismo, no contexto do PEC-G “esses estudantes são triplamente discriminados: como estrangeiro, como africano e preto” (Có, 2014, p. 83).

4. PEC-G

O PEC G é o programa de cooperação internacional mais antigo do país, regulamentado pelo Governo Federal em 1965 (Brasil, 2016a). Desde o início deste século, 9.709 estudantes foram admitidos, em sua maioria, de origem africana (Ministério das Relações Exteriores, 2018). Assim como os estudantes brasileiros encaram a formação superior em instituições de ensino de países considerados desenvolvidos como uma forma de ascensão profissional (Amorim, 2012), também o fazem os estudantes africanos com relação a oportunidade de realizar seus estudos no Brasil (Lima & Feitosa, 2017). O PEC-G representa, uma política externa importante com forte potencial de consolidação de cooperação internacional com demais países pertencentes ao Sul global.

A Cooperação Sul-Sul (CSS) surgiu a partir da década de 1960, em um contexto de insatisfação dos países periféricos com as políticas de desenvolvimento econômico impostas pelos países centrais, (Leal & Moraes, 2018), “a CSS pressupõe o envolvimento das partes em condições de igualdade e reciprocidade e implica participação ativa do receptor” (Leal & Moraes, 2018, p. 354).

Embora seja encarado como uma política de consolidação da Cooperação Sul-Sul, o PEC-G, apresenta algumas contradições. O programa é apresentado como sendo demasiadamente restritivo tendo em vista as condicionalidades previstas em seu regulamento e a determinação da agenda conta com pouca ou nenhuma participação dos países receptores (Leal & Moraes, 2018). A desigualdade na relação estabelecida entre o Brasil e os demais países no contexto do PEC-G denota a reprodução de uma política de dominação (Chisholm, 2009).

Para participar do programa, o estudante deve ter entre 18 e 23 anos, ensino médio completo (ou correspondente), proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras) e capacidade financeira para manter-se no país (Leal & Moraes, 2018). É relevante ressaltar que o visto concedido aos estudantes não prevê exercício de trabalho formal (Leal & Moraes, 2018) e embora seja obrigatório a apresentação do termo de responsabilidade financeira, é

frequente a incapacidade de se manterem no país, devido aos altos custos de vida, sobretudo, nas capitais (Amaral, 2013). Um estudo realizado pelo Ministério da Educação no ano de 2014, fruto da comemoração dos 50 anos do programa, apontou como principais dificuldades enfrentadas pelos alunos: dificuldade na locação de imóvel decorrente da falta de fiador, alto custo dos aluguéis, oferta insuficiente de bolsas de estudos, valor das bolsas incompatível com as necessidades dos estudantes, dificuldades relacionadas a oferta de trabalho, dificuldades com o idioma, escassez de cursos de formação em língua portuguesa nas instituições de ensino, isolamento, racismo, xenofobia e falta de apoio institucional (Brasil, 2014).

5. Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa buscou-se compreender as experiências vivenciadas por estudantes africanos em mobilidade acadêmica internacional, participantes do programa de cooperação internacional PEC-G. A pesquisa é caracterizada como sendo qualitativa cujo corpus é constituído essencialmente por depoimentos coletados por meio de entrevistas. O método utilizado para análise das entrevistas é a análise de discurso, que constitui em interpretar os dados coletados, dando atenção ao conteúdo da fala e análise de fenômenos psicológicos como a memória e o conhecimento de fenômenos sociais e discursivos (Flick, 2009).

As entrevistas foram realizadas com 11 discentes de sete instituições de ensino durante o segundo semestre do ano de 2016, com média de duração de 52 minutos cada uma delas, foram gravadas e transcritas posteriormente, resultando em 12 laudas. No quadro abaixo é possível identificar o perfil dos entrevistados:

Quadro 1- Perfil dos entrevistados.

Perfil dos Entrevistados					
Nome do entrevistado (Fictício)	Sexo	Idade	Instituição	Tempo de estadia no Brasil	Origem (Nacionalidade)
Humaro	Masculino	27	UFPE	4 anos	Guiné-Bissau
Santiago	Masculino	28	UFPE	5 anos	Angola
Clariovaldo	Masculino	26	UFRGS	7 anos	Angola
N'pile	Feminino	24	UFRPE	5 anos	Guiné-Bissau
Anykeila	Feminino	26	UFG	8 anos	Cabo-Verde
Salmento	Masculino	29	UFSJ	7 anos	Moçambique
Jailton	Masculino	27	UFU	4 anos	Cabo-Verde
Dilena	Feminino	25	PUC-RS	8 anos	Cabo-Verde
Samuel Yoffa	Masculino	24	UNESP	7 anos	Guiné-Bissau
Wimdjaba	Feminino	27	UNESC	5 anos	Guiné-Bissau
Kamnate	Masculino	28	PUCRS	11 anos	R. D. Congo

Fonte: Dados da pesquisa.

Para operacionalizar a análise temática, seguimos as seis fases (ver quadro 02) indicadas por Braun e Clarke (2006): na primeira fase, lemos e releemos o material empírico, destacando trechos, analisando-os e fazendo anotações, buscando familiarizar com os textos; na segunda fase, códigos iniciais foram gerados, ou seja, uma lista de ideias que seria interessante para alcançar o objetivo da pesquisa, nos orientando pela questão de pesquisa e a abordagem pós-colonialista: o que as experiências de mobilidade internacional de estudantes do programa PEC G no Brasil podem revelar sobre o pós-colonialismo? Prosseguiu-se com a busca de temas, sendo a análise orientada para o nível dos temas e não dos códigos, ou seja, a análise recaiu sobre a lista de códigos iniciais, buscando combinações entre os diferentes códigos de forma a agrupá-los por tema, visto que o tema é o resultado da codificação e não o que está codificado; e o código é um rótulo atribuído às partes específicas dos dados que contribuem para um tema (Braun & Clarke, 2006).

Em seguida, os temas foram revistos com o objetivo de evitar qualquer confusão, por exemplo, no que se refere aos tipos de desafios enfrentados. Na quinta fase, os temas foram nomeados, de modo a identificar a essência de cada um (Quadro 2). Para cada tema, uma análise foi elaborada considerando como ele se encaixa na resposta para a questão de pesquisa. Por fim, na sexta e última fase, produzir o relatório, escreveu-se a análise dos resultados, apresentando trechos que ilustram temas.

Quadro2 - Exemplos representativos dos temas

2ª Fase Códigos iniciais	3ª Fase Busca de temas	Exemplos de material empírico	5ª Fase Definição dos temas
Recursos financeiros	Dificuldades financeiras	“A maior dificuldade que eu enfrentei aqui foi com moradia, não podia alugar uma casa porque era preciso ter fiador eu não conhecia ninguém tinha acabado de chegar, por outro lado não tinha vaga na casa dos estudantes da minha universidade eu entrei em desespero total” (N’pile)	“Um país em desenvolvimento sendo colonizador”
Assistência médica			
Moradia			
Universidade	Apoio institucional	“[...] a minha universidade principalmente os representantes do PEC-G, daqui não me ajudava com nada [...]. Consegui me adaptar com muita dificuldade, sem nenhum tipo de ajuda da minha universidade ou faculdade [...]. O PEC-G é um ótimo programa, mas deixa muito a desejar no meu ponto de vista principalmente aqui na minha universidade” (Samuel Yoffa)	
PEC G			
Comunidade africana			

Sotaque	Dificuldades com a linguagem	“[...] a língua em si não me atrapalhou, mas o sotaque e as gírias sim” (Mandoi)	“O outro sou eu”
Gírias			
Desrespeito	Distanciamento cultural e ambiental	“No início foi muito difícil compreender certas coisas então isso dificultava e me incomodava muito tive dificuldade com a comida, mudanças bruscas das condições climáticas, sotaque foi um grande choque cultural [...] o que me marcou mais foi à diversidade cultural e o tamanho do Brasil não tinha noção clara do tamanho desse país e a liberdade no meu país as coisas não são assim” (Salmento)	
Costumes			
Clima			
Homossexualidade			
Violência			
Socialização	Dificuldades sociais	“Hoje eu posso dizer que estou quase acostumado com tudo e menos comentários racistas e preconceituosos [...]. Acho tem pessoas que ainda precisam aprender a respeitadas o outro independente da sua raça, cor, cultura ou de onde ele veio” (Midána)	“Invisibilidade e isolamento”
Preconceito			
Desigualdade			
Família			

Fonte: Elaborada pelos autores com base na análise temática.

7. Resultados

Nessa seção apresentamos os resultados da pesquisa a partir das temáticas finais buscando responder a seguinte pergunta: o que as experiências de mobilidade internacional de estudantes do programa PEC G no Brasil podem revelar sobre o pós-colonialismo? Questiona-se se ao estabelecer relações de cooperação internacional com demais países do Sul, se são reproduzidas formas de dominação equivalentes a aquelas sob as quais está submetido.

7.1 Um país em desenvolvimento sendo colonizador

Lee e Rice (2007) esclarecem que as experiências e a satisfação dos estudantes estrangeiros devem ser prioridade onde a internacionalização do ensino for um objetivo real. Entretanto, é possível identificar conexões nas falas dos estudantes entrevistados com falhas apontadas na literatura:

Quando eu cheguei aqui não recebi nenhum tipo de apoio para conseguir me adaptar com as coisas, só depois de um (1) ano que eu consegui ganhar a bolsa Milton Santos que qualquer estudante de PEC-G pode ganhar se conseguir dedicar bem ao estudo (Humaro)

A fala de Humaro é indicativa tanto da falta de apoio institucional (Kher et al., 2003) quanto das dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes (Lee & Rice, 2007).

Apesar de muitas falas conterem referência negativa com relação ao apoio institucional, sobretudo nas universidades, algumas apontaram tendência inversa:

[...] desde primeiro momento eu consegui apoio dos responsáveis pelos assuntos internacionais da minha universidade (Salmento)

[...] a minha universidade principalmente os representantes do PEC-G, daqui não me ajudava com nada [...]. Consegui me adaptar com muita dificuldade, sem nenhum tipo de ajuda da minha universidade ou faculdade [...]. O PEC-G é um ótimo programa, mas deixa muito a desejar no meu ponto de vista principalmente aqui na minha universidade (Samuel Yoffa)

É possível identificar por meio da diferença entre as falas que embora o programa tenha uma abrangência nacional, o apoio fica a cargo das instituições de ensino. Frente a situação de desamparo institucional, muitas vezes, a comunidade africana assume a responsabilidade de acolher e auxiliar os estudantes recém-chegados:

Passei meu primeiro ano praticamente vivendo de favores dos meus conterrâneos, porque eu não tinha alugado a casa ainda e dormia na sala da casa dos meus colegas [...]. (Midána)

Além da falta de apoio, as dificuldades com habitação (Lee & Rice, 2007) são recorrentes nas falas dos estudantes, sobretudo, com relação a exigência de fiador para locação de imóvel:

[...] a maior dificuldade que a gente passa aqui é de alugar casa esse negócio de fiador para a gente que não tem família aqui no Brasil é muito complicado (Kamnate)

Muitos estudantes são surpreendidos pelas exigências de locação, uma vez que não são informados previamente. É comum recorrerem as repúblicas, em geral, formadas também por estudantes estrangeiros:

Primeiro problema que eu enfrentei logo assim que cheguei foi com moradia não podia alugar casa porque precisava ter alguém para ser meu fiador, aí eu tive que morar com cinco (5) pessoas numa casa de dois (2) quartos muito desconfortáveis (Anikeyla)

Outro problema apontado foi a falta de assistência médica:

Meu primeiro desafio aqui foi com saúde precisava de uma cirurgia e não tinha vaga eu me perguntava e agora? (Santiago)

O elemento de surpresa contido na fala de Santiago denota que também não houve esclarecimento prévio no que diz respeito a assistência médica.

Com relação as dificuldades de ordem financeira, muitos fazem referência a bolsa Milton Santos e sua importância na manutenção das condições de vida e conseqüentemente de permanência no país. A bolsa Milton Santos representa um importante instrumento de apoio, entretanto, conforme relatório desenvolvido pelo Ministério da Educação (2014) e implícito na

fala de Midána, a quantidade de bolsas é insuficiente e o valor incompatível com as necessidades dos estudantes:

Depois de um ano de dificuldade financeira, consegui a bolsa Milton Santos, auxílio alimentação as minhas dificuldades começaram a se tranquilizar [...] (Midána)

Apesar do PEC-G ser o programa de cooperação internacional mais antigo do país, apresenta sérios problemas. Além de exigências restritivas (Leal & Moraes, 2018), a falta de apoio institucional é patente e imprime sobre os estudantes uma condição de “salve-se quem puder” o que prejudica a capacidade de adaptação bem como de aprendizagem. O estudante estrangeiro obviamente apresenta muito mais vulnerabilidade e muitos ao se depararem com a falta de apoio, acabam desistindo e voltam ao seu país de origem antes mesmo de concluírem os estudos. No caso do PEC-G é fundamental que o apoio não fique restrito às instituições de ensino e que sejam ampliadas as condições de habitação e de apoio financeiro.

7.1 O outro sou eu

A **não relação** descrita por Simmel (1983) pode ser ilustrada pelas dificuldades relacionadas ao idioma e à linguagem e pelo distanciamento cultural e ambiental, neste caso, contados a partir da perspectiva do estrangeiro:

No início foi muito difícil compreender certas coisas então isso dificultava e me incomodava muito tive dificuldade com a comida, mudanças bruscas das condições climáticas, sotaque foi um grande choque cultural [...] o que me marcou mais foi à diversidade cultural e o tamanho do Brasil não tinha noção clara do tamanho desse país e a liberdade no meu país as coisas não são assim (Salmento)

Dificuldades relacionadas ao idioma e à linguagem:

Eu não tinha condições nem de assistir aulas porque eu não entendia os sotaques e gírias, ainda vivo com essas dificuldades ainda que já virou um pesadelo para mim me incomoda muito (N'pile)

As dificuldades relacionadas ao idioma, às diferenças culturais e as condições climáticas, fazem parte daquilo que na literatura é descrito como “dificuldades de ajustamento” (Bevis, 2002; Beoku-Betts, 2004; Lee & Rice, 2007). Essa visão está relacionada com as mudanças pelas quais o estrangeiro deve passar para “se ajustar” a sua nova realidade. Lee e Rice (2007) argumentam que a grande parte dos trabalhos que tratam dessa questão, o fazem sobre aquilo que deve ser ajustado por parte do estudante e não daquilo que está ao alcance das instituições de ensino fazer para minimizar os efeitos desse ajustamento.

Particularmente, as dificuldades com o idioma e a linguagem acabam por prejudicar o desempenho e a socialização dos estudantes conforme descrito na fala de N'pile. O Governo

Federal juntamente às instituições de ensino deve não só abrir as portas das universidades brasileiras para alunos estrangeiros, mas também, garantir que eles tenham condições de efetivar sua formação. Considerando que a escassez de cursos de formação em língua portuguesa nas instituições de ensino é apontada no relatório do Ministério da Educação de 2014 como sendo uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos, pode-se concluir que o programa, no que diz respeito ao idioma, falha na incumbência de proporcionar condições de formação.

É a partir da definição do outro, do estranho, do externo, que é construída a identidade nacional (Chauí, 2000). Com relação aos países centrais, o imaginário brasileiro (Da Matta, 2005) é do tipo colonial e pode ser ilustrado na fala de Midána:

[...] entendi que os brasileiros valorizam tudo que vem do continente Europeu e Estado Unidos. Esse tipo de comportamento entra em conflito com os meus valores (Midána)

Ao tratar de relações estabelecidas com sujeitos de países em condições parecidas ou piores, a condição de oprimido transforma-se na de opressor:

No nosso país quando a gente para uma pessoa na rua para conversar é porque temos interesse em conhecer o cidadão e estabelecer uma amizade na maioria das vezes, mas o brasileiro é apenas por curiosidade e se ele te encontrar na rua outro dia não vai nem te cumprimentar (Humaro)

A fala de Humaro é indicativo da forma como os brasileiros lidam com a presença dos estudantes africanos. Em um primeiro momento, a curiosidade, em seguida, o isolamento. Essa visão está em consonância com a ideia de Simmel (1983) a respeito do estrangeiro, que apresenta ao mesmo tempo proximidade e distanciamento. A **não relação** pode ser caracterizada a partir da perspectiva de Elias e Scotson (1964) em que o grupo dos estabelecidos tendem a generalizar características negativas de uma porção minoritária dos membros do grupo *outsider* como forma de legitimar a manutenção de identidade do grupo, neste caso, a identidade nacional:

O que eu achei mais estranho aqui é que as pessoas passam quase em cima do outro sem cumprimentar ou às vezes você cumprimenta a pessoa com todo respeito ela nem te olha. Acho que o desrespeito com as pessoas por ser desconhecido é muito grande (Santiago)

A construção do **outro**, no caso, do estudante africano, por parte dos brasileiros é em grande medida influenciada pela construção de mitos decorrentes do desconhecimento sobre o continente africano e suas inúmeras matrizes culturais (Tcham, 2012). A ideia do outro, neste caso, **africano**, também é influenciada pela construção histórica do racismo. A consequência é a tripla discriminação dos estudantes: enquanto estrangeiros, africanos e pretos (Có, 2014).

7.1 Invisibilidade e isolamento

A experiência do isolamento e da discriminação são retratadas nas falas de Clariovaldo e Midána:

[...] eu fazia de tudo para me socializar participava das atividades na faculdade só para conhecer pessoas novas e fazer amizade, no início tudo parecia que está dando certo, mas ultimamente tenho passado por algumas dificuldades de adaptação e isolamento por parte dos colegas e amigos brasileiros. Então viver nessa situação não é fácil, estou aqui nessa vida há três (3) anos já não posso abandonar meu propósito para isso eu tenho que aprender a lidar com isolamento, preconceito entre outras coisas muito desumanas [...]Falta à simpatia de algumas pessoas com a gente isso impacta diretamente no meu comportamento com algumas pessoas mesmo sem querer mais situação te obriga a fazer certas coisas [...] (Clariovaldo)

Hoje eu posso dizer que estou quase acostumado com tudo e menos comentários racistas e preconceituosos [...]. Acho tem pessoas que ainda precisam aprender a respeitá-lo o outro independente da sua raça, cor, cultura ou de onde ele veio (Midána)

Neste contexto de invisibilidade e isolamento social, os estudantes sentem falta do apoio da família:

Convivendo com essa situação não tem como não sofrer transformações eu tive que aprender a lidar com hipocrisia, e acredito que se a minha família e amigos estivesse comigo esses anos toda a minha adaptação seria mais tranquila e rápida, mas não deixou de ser uma experiência boa acho que é com essas coisas que a gente aprende de verdade o que é viver (Santiago)

A fala do Santiago ilustra a condição de opressão a que muitos estudantes, sobretudo africanos, estão submetidos no Brasil, mesmo inseridos no ambiente acadêmico. A internacionalização das instituições de ensino poderia pressupor entre outras coisas, a valorização de culturas nacionais múltiplas, entretanto, o que se observa é a supervalorização de determinadas culturas em detrimento de outras, consequência da ainda existente relação colonial a qual o Brasil está submetido e segue reproduzindo.

8. Considerações Finais: PEC-G, uma política pública para quem?

Nesta pesquisa, nós analisamos as entrevistas de 11 estudantes provenientes de países africanos em mobilidade acadêmica internacional do programa PEC-G, buscando compreender suas experiências e percalços vivenciados no período de mobilidade acadêmica no Brasil. Nossa perspectiva é o pós-colonialismo, pois partimos do questionamento: ao estabelecer relações de cooperação internacional com outros países, o Brasil reproduz formas de dominação similares àquelas as quais é submetido? A análise temática das entrevistas realizadas apontou para a reprodução da dominação neocolonialista, destacando-se três temas:

“Um país em desenvolvimento sendo colonizador”, “o outro sou eu”, e “invisibilidade e isolamento”. Esses temas evidenciam os pressupostos da literatura pós-colonial, cujos autores apontam para os efeitos políticos deixados pelo colonialismo.

Nossa contribuição principal é estimular a reflexão sobre as condições adversas dos estudantes de países em desenvolvimento no Brasil, bem como o potencial do PEC-G na formação desses estudantes e para as instituições brasileiras participantes do programa. Especificamente para o campo da administração pública, nossa contribuição teórica está na utilização da abordagem pós-colonial para compreender como programas e políticas públicas podem reproduzir a dominação colonial e, assim, não serem efetivas na transformação social.

Nós finalizamos o artigo sugerindo uma agenda de pesquisas que se orientem para responder à seguinte questão: o PEC-G é uma política pública para quem? Como as instituições interessadas participam do processo, desde a definição de áreas científicas, passando pela seleção de estudantes até a absorção dos egressos no mundo do trabalho? Quais mudanças seriam necessárias para que o PEC-G se efetive em uma política educacional de apoio e fomento à internacionalização das instituições de ensino superior? Essas são questões que endereçamos para pesquisadores interessados no tema.

Referências Bibliográficas:

Rosa, Alexandre Reis, & Alcadipani, Rafael. (2013). A terceira margem do rio dos estudos críticos sobre administração e organizações no Brasil: (re)pensando a crítica a partir do pós-colonialismo. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 14(6), 185-215.

Amaral, J. (2013). *Atravessando o atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

Amorim, M., A. (2012). A Educação dos brasileiros & o estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Journal for Brazilian Studies*. 1(1), 44-65.

Altbach, P. (2004). ‘Higher education crosses borders’, *Change* 36(2), 18–25.

Banerjee, S. B. and Prasad, A. (2008) ‘Critical Reflections on Management and Organization Studies: A Postcolonial Perspective’, in S. B. Banerjee and A. Prasad (eds) *Critical Perspectives on International Business*. 4 (2/3): 1 – 7.

Beoku-Betts, J. (2004). ‘African women pursuing graduate studies in the sciences: Racism, gender bias, and Third World marginality’, *NWSA Journal* 16(1), 116 – 135.

Bevis, T. B. (2002). At a glance: International students in the United States’, *International Educator* 11(3), 12 – 17.

Bianchetti, L., Magalhães, A., M. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, 20(1), 225-249.

Brasil. (2018a) Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965. 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D55613.htm>. Acesso: 28 out 2018.

_____. (2016a) Ministério da Educação. PEC-G: comemoração dos 50 anos do programa. Brasília: MEC.

_____. (2018) Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>.

Chisholm, L. (2009). Introduction: rethoric, realities, and reasons. In: Chisholm, L., Steinerkhamsi, G. *South-south cooperation in Education and Development*. South Africa: HSRC Press.

Elias, N., Scotson, J., L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Có, J., P., P. (2014). Experiência dos Estudantes Bissau-Guineenses do PEC-G em Fortaleza/Cará, Brasil. *Scientia*. 2(3), 01 – 217.

Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Da Matta, R. (2005). *Tocquevilleanas: notícias da América; crônicas e observações sobre os Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Rocco.

Flick. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Grebennikov, L., & Skaines, I. (2007). Comparative analysis of student surveys on international student experience in higher education. *Journal of Institutional Research*, 13(1), 97 – 116.

Kher, N., Juneau, G. and Molstad, S. (2003). ‘From the southern hemisphere to the rural south: A Mauritian students’ version of coming to America’, *College Student Journal* 37(4), 564-569.

Knight, J. (2003). ‘Updated internationalization definition’, *International Higher Education* 33(3), 2 – 3.

Leal, F., G., Moraes, M., C., B. (2018). Política Externa Brasileira, cooperação Sul-Sul e Educação Superior: O Caso do Programa de Estudante-Convênio de Graduação. *Educ. Soc.*, Campinas, 39 (143), 343-359.

Lee, J. & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3): 381 – 409.

Lima, L., S., Feitosa, G., G. (2017). Sair da África para Estudar no Brasil: Fluxos em Discussão. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, 29(e162231).

Matus, C, & Talburt, S. (2009). Spatial imaginaries: Universities, internationalisation and feminist geographies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30(4), 515 – 527.

Medeiros, C. R. O. (2013). *Inimigos Públicos: Crimes Corporativos e Necrocorporações*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo

Nhaga, B. (2013). Fluxos migratórios dos estudantes africanos para o Brasil: sistema de integração de estudantes africanos nas universidades públicas do nordeste (UFCG, UFPB e UFPE). Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, PB.

OECD. (2014). *Education at a glance 2014: Highlights*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag_highlights-2014-en.

Prasad, A. (2003). (Ed.). *Postcolonial theory and organizational analysis: a critical engagement*. Palgrave: McMillan.

Pritchard, R. M. O. and Skinner, B. (2002). ‘Cross-cultural partnerships between home and international students’ , *Journal of Studies in International Education* 6(4), 323 – 354.

Ramírez, G. (2014). Trading quality across borders: Colonial discourse and international quality assurance policies in higher education. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 121 – 134.

Robertson, S., L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14(42), 407-422.

Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books. .

Said, E. (1978). *Orientalism*. Nova York: Viking.

Sobral, M. N., Ramos, N. (2012). Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8, 107-115

Spears, A. (1999). Race and ideology: An introduction, in Spears, A. (eds.), *Race and Ideology: Language, Symbolism, and Popular Culture*. Detroit, MI: Wayne State Press, pp. 11–59.

Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(1), 3-32.

Tcham, I. (2012). *A África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.