



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós Graduação Mestrado em Políticas
Sociais e Cidadania

OSMARIA ROSA SOUZA

**PENSANDO OS DIREITOS DE CIDADANIA DOS/AS ESTUDANTES
AFRICANOS/AS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO SOBRE A POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (2010-2017)**

Salvador

2018

OSMARIA ROSA SOUZA

**PENSANDO OS DIREITOS DE CIDADANIA DOS/AS ESTUDANTES
AFRICANOS/AS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO SOBRE A POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB (2010-2017)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestra em Políticas Sociais e Cidadania. Orientadora: Prof.^a Dra. Julie Sarah Lourau.

Salvador

2018

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S729 Souza, Osmaria Rosa

Pensando os direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil: estudo de caso sobre a política de assistência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2010-2017) / Osmaria Rosa Souza. – Salvador, 2018. 149 f.

Orientadora: Profª Drª Julie Sarah Lourau.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Cidadania 2. Política de Assistência Estudantil 3. Racismo 4. Estudantes africanos 5. UNILAB I. Lourau, Julie Sarah – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 376.4.014.53

TERMO DE APROVAÇÃO

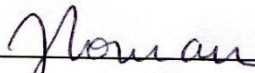
OSMARIA ROSA SOUZA

**“PENSANDO OS DIREITOS DE CIDADANIA DOS/AS ESTUDANTES
AFRICANOS/AS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO SOBRE A POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (2010-2017)”.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em
Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 28 de março de 2018.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva - UCSAL (orientadora)



Profa. Dra. Anete Brito Leal Ivo - UCSAL



Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos - UFRB



Prof. Dr. Carlos Subuhana - UNILAB

AGRADECIMENTOS

Aos africanos/as e timorenses da UNILAB que participaram deste trabalho, pelo carinho e disponibilidade para as entrevistas e encontros. Tenho afeição e carinho por alguns/as em especial, mas que não vou citar aqui, devido à necessidade de confidencialidade e ética da pesquisa. A vocês todo meu carinho e admiração.

Agradeço à minha orientadora, Julie Sarah Lourau Alves da Silva, pela paciência, compreensão e capacidade de diálogo. Sua disponibilidade e respeito à minha trajetória e formação, possibilitou que nossa parceria se mantivesse forte para a construção deste trabalho.

Agradeço aos/às da PROPAE, pela disponibilidade em participar deste trabalho. A todos/as, sem distinção, meu muito obrigada.

Ao meu companheiro Bas, pelo apoio, carinho e compreensão.

À minha família afro-indígena, em especial à minha avó e meu avô, Hilda e José, por terem me possibilitado enxergar que minhas raízes sempre foram razão de muita luta, amor e ancestralidade. A vocês, só posso dedicar todo o meu amor e gratidão.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo auxílio financeiro concedido, me auxiliando no desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Nosso trabalho tem como objetivo analisar o papel desempenhado pela política de assistência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com a finalidade de identificar até que ponto as ações tomadas no âmbito desta assistência, inserida na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE), levam em conta a efetivação dos/as direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as na universidade. Identificar como a integração e a internacionalização são vistas por estes/as profissionais, enquanto princípios que norteiam o projeto desta universidade. Para isso, fizemos entrevistas com 16 estudantes e profissionais que atuam na operacionalização da política de assistência estudantil na UNILAB. Nosso interesse maior, foi identificar através da fala destes/as estudantes, suas percepções acerca do trabalho desempenhado pela PROPAE na UNILAB, levando em consideração as ações desenvolvidas por essa Pró-Reitoria na universidade. O trabalho revelou que a política de assistência estudantil precisa reformular sua concepção de política social, levando em consideração uma gestão interseccional, em que as vozes dos/as estudantes da UNILAB possam refletir suas ações e projetos de atuação.

Palavras-chave: cidadania, política de assistência estudantil, racismo, estudantes africanos, UNILAB.

ABSTRACT

Our work aims to analyze the role played by the Student Assistance Policy at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), in order to identify the extent to which the actions taken in the scope of this assistance, inserted in the Pro-Rectorate of Affirmative and Student Policies (PROPAAE), take into account the realization of the citizenship rights of African students in the university. Identify how integration and internationalization are seen by these professionals, as principles that guide the project of this university. For this, we conducted interviews with 16 students, and professionals who work on the implementation of student assistance policy at UNILAB. Our main interest was to identify, through the accounts of these students, their perceptions about the work carried out by PROPAAE at UNILAB, taking into consideration the actions developed by this university Pro-Rectorate. The work revealed that the Student Assistance Policy needs to reformulate its conception of social policy, taking into account an intersectional management, in which the voices of the UNILAB students may reflect their actions and projects of action.

Keywords: Citizenship, student assistance policy, racism, African students, UNILAB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CF	Constituição Federal
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IDDAB	Instituto do Desenvolvimento da Diáspora Africana no Brasil
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.
MEC	Ministério da Educação
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROPAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
REUNI Federais	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1: Organograma da PROPAE 87
- IMAGEM 2: O Ciclo de Palestras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em prol da diversidade – “Pelo respeito às diferenças”. 131
- IMAGEM 3: O XI Fórum 20 de Novembro - Pró-igualdade racial e inclusão social do recôncavo, promovido pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAE). 132
- IMAGEM 4: O “Descolonizando identidades de gênero” promovido pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População da Capitania do Ceará Grande, em 1804	99
Tabela 2: População por cor ou raça da região Nordeste	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA	20
1. COOPERAÇÃO SUL-SUL E A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA: SOLIDARIEDADE OU DOMINAÇÃO?	30
1.1 SOLIDARIEDADE OU DOMINAÇÃO?	35
1.2 O ÓDIO DA DIREITA BRASILEIRA AO PROJETO DA UNILAB	40
2. CIDADANIA E RACISMO NO BRASIL	44
2.1 A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA COMO NEGAÇÃO DE UMA CIDADANIA PAUTADA NA DIVERSIDADE	46
2.2 A IMPORTÂNCIA DA UNILAB ENQUANTO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DE CIDADANIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS, INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, AFRICANOS/AS E TIMORENSES, NO BRASIL	54
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS EM OPOSIÇÃO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS UNIVERSALISTAS	58
3. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E NA UNILAB: SURGIMENTO E DESAFIOS DA ATUALIDADE	65
3.1 O SURGIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL	66
3.2 OS LIMITES DE UMA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PENSADA EM TERMOS UNIVERSALISTAS	75
3.3 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILAB	79
3.4 SITUAÇÃO ATUAL DA UNILAB: CURSOS E NÚMEROS DE ESTUDANTES	85
3.5 PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ESTUDANTIS DA UNILAB	86
4. DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A UNILAB: RACISMO, IDENTIDADE E OS CAMINHOS PARA INTEGRAÇÃO	90
4.1 O BRASIL COMO ESCOLHA: DA CHEGADA ÀS PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE POUCO ACOLHEDORA	91
4.2 A DIÁSPORA NEGRA E A MEMÓRIA PÓS-ABOLICIONISTA NO CEARÁ: PRESENÇA DE ESTUDANTES AFRICANOS/AS NO MACIÇO DO BATURITÉ E NA UNILAB	96
4.3 REINVENÇÃO DE IDENTIDADES: USOS E SIGNIFICADOS DA IDENTIDADE AFRICANA NO MACIÇO DO BATURITÉ	106

4.4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILAB É DIREITO DE QUEM?.....	112
4.5 SAÚDE DOS/AS ESTUDANTES NA UNILAB	120
4.6 DIREITO À MORADIA E ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA	122
4.7 POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO	123
4.8 INTEGRAÇÃO NA CONCEPÇÃO DA PROPÆ	129
4.9 QUAIS SÃO OS PLANOS PARA O FUTURO, DOS/AS ESTUDANTES ENTREVISTADOS/AS	134
CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR	136
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	147
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO A (GESTORES).....	147
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO B (ESTUDANTES).....	148
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES).....	149

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca trazer uma contribuição para se pensar a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), enquanto mecanismo garantidor dos direitos de cidadania dos/as estudantes estrangeiros/as africanos/as nas universidades públicas brasileiras. Em nosso trabalho, particularmente, a análise parte de um estudo de caso na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), onde nos interessou investigar como a política de assistência estudantil inserida na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) atua no atendimento social direcionado aos/às estudantes africanos/as.

Vale ressaltar também, que a inquietação que nos levou a este objeto de pesquisa, é fruto de nossa pesquisa anterior, apresentada em junho de 2015, que teve por objetivo, investigar o trabalho desenvolvido pelos/as profissionais do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil junto aos estudantes africanos/as na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Na oportunidade, identificamos as demandas sociais dos/as estudantes africanos/as, sendo que dentre estas demandas, encontramos: os problemas de racismo sofrido pelos/as estudantes nas cidades onde moram, o não acesso a saúde, falta de lazer e saneamento básico em suas residências. Problemas dos quais os/as profissionais do Serviço Social e os dirigentes da UNILAB estavam cientes, mas não encaravam.

Constatou-se serem os problemas levantados altamente relevantes e partindo do princípio de que esses problemas violam a cidadania dos/as estudantes africanos/as, decidimos analisar a Política de Assistência Estudantil da universidade, a partir das percepções dos/as estudantes atendidos por esta, tendo em conta suas ações para atendimento social e a integração destes à universidade e à comunidade.

Nossa pesquisa, portanto, parte dos estudos das ciências sociais e humanas, que discutem na atualidade a temática dos direitos dos imigrantes no Brasil. Particularmente, nossa ênfase está nas questões relativas ao deslocamento estudantil. O seu foco está na migração estudantil africana numa instituição federal de ensino superior. Como já apresentamos, busca analisar a política de assistência estudantil implementada na UNILAB e como essa atende as demandas sociais dos/as estudantes africanos/as. Tendo em conta que a presença africana no Maciço do Baturité, localizado no Ceará, tem sido alvo de diversas manifestações de racismo.

Os motivos que me levaram e me levam hoje a pesquisar sobre o tema em pauta são de ordem pessoal, acadêmica e política. Sou baiana, nascida em Cafarnaum e criada em São Paulo pelos avós, ela, mulher índia-negra e ele, homem negro. Sou de uma família mestiça como a maioria das famílias brasileiras e foi dentro dela que comecei a despertar a minha consciência sobre questões da diversidade étnica e das desigualdades raciais que afetam a população negra no nosso país. Consciência que veio se apurar quando iniciei a minha graduação em Serviço Social em 2009 e passei a frequentar os espaços de negros/as brasileiros/as e imigrantes africanos/as através de seus movimentos sociais.

Em 2012, enquanto estudante da Faculdade Paulista de Serviço Social, fui fazer um trabalho de campo, em grupo, na Casa do Migrante e na Missão Paz, duas instituições de acolhida aos migrantes ligadas à Igreja Nossa Senhora da Paz dos missionários scalabrinianos, conhecida como igreja dos italianos, fundada em 1940 e lugar de encontro dos imigrantes italianos. Esse nosso trabalho acadêmico foi feito dentro da disciplina Metodologia de Pesquisa. O que nos tinha motivado a pesquisar sobre o tema foi a onda da imigração haitiana para o Brasil, Acre e São Paulo, na ocasião.

A partir dessa pesquisa é que tive o primeiro contato direto e intenso com os imigrantes de Bolívia, Peru, Haiti e de outras nacionalidades africanas, por exemplo, Senegal, República democrática do Congo, Mali e Guiné-Bissau. A minha aproximação com a comunidade africana de São Paulo através do Instituto do Desenvolvimento da Diáspora Africana no Brasil (IDDAB) fez com que eu me envolvesse com os problemas de seus membros não só como estudante, mas como defensora dos direitos dos/as imigrantes, o que tenho sido até hoje.

Quando me mudei para Fortaleza, meus contatos com os/as estudantes africanos/as da UNILAB, especialmente os/as guineenses, despertaram a minha primeira motivação em São Paulo: pesquisar a temática da migração africana em Serviço Social. Foi neste contexto que elaborei o meu Trabalho de Conclusão do Curso sobre “O Papel do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil na UNILAB” com foco no atendimento direcionado aos/as estudantes africanos/as guineenses. Em Fortaleza, igualmente, através do IDDAB e da UNILAB tenho acompanhado as reuniões, congressos e discussões sobre a migração africana contemporânea.

A migração é um fenômeno que acompanha a vida da espécie humana desde o seu surgimento na África. Deste continente nascemos e depois nos espalhamos nos quatro cantos do mundo (MALOMALO; FONSECA; BADI, 2015). Além disso, tem sido tema

de estudo de diversas Ciências Sociais, embora o Serviço Social, disciplina de minha primeira formação, pelo menos no Brasil, quase não se ocupa dela.

A migração africana para a Europa que vem sendo veiculada recentemente pela mídia dominante só veio a confirmar a atualidade deste fenômeno social. Mas, diga-se de passagem, que a migração africana está presente no Brasil desde o período colonial no século XVI e a migração africana contemporânea, especialmente a estudantil, bateu e bate na nossa porta desde os anos sessenta com o lançamento do Programa PEC-G (KALY, 2001) e, de forma intensa, desde 2003 e 2011 com a política externa de abertura do Brasil para com a África estabelecida pelos governos Lula: houve um aumento de estudantes africanos dos PEC-G e PEC-PG (SOUZA, 2013) no Brasil inteiro e nos estados do Ceará e da Bahia, com a inauguração da UNILAB em 2011. Mais à frente traremos mostraremos numa tabela, este aumento do número de estudantes.

O nosso interesse é em compreender também a migração como fenômeno social, com suas implicações multidimensionais (econômicas, culturais, políticas, psicológicas) a partir de uma abordagem interdisciplinar e com isso auxiliar àqueles/as que pensam, elaboram e executam as políticas públicas para estudantes, a terem um olhar específico para os/as estrangeiros/as, no nosso caso, os/as estudantes africanos/as.

A imigração é um tema que está ganhando espaço cada vez mais no Brasil e no mundo. O Brasil, especialmente, está recebendo um grande número de imigrantes africanos/as, onde se destacam os/as estudantes que saem dos seus países de origem em busca de qualificação para sua força de trabalho, a fim de que, depois, consigam retornar e contribuir em seus países de origem. É exatamente nesse contexto que vemos a importância de se destacar o papel da UNILAB enquanto universidade pensada como instrumento de cooperação internacional que visa promover a integração desses/as estudantes na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), no Brasil e que trazem demandas atreladas aos direitos estudantis, direitos sociais e direitos humanos.

Entendemos que os direitos sociais fundamentais à reprodução da vida se dão por meio da concretização das políticas sociais. No Brasil, segundo Carvalho (2002), a conquista dos direitos sociais se deu de forma conservadora, já que apesar da tentativa de configuração de um Estado de bem-estar social brasileiro, o mesmo não se concretiza, o que resulta em demandas sociais que nunca são tratadas como prioridade para o Estado e em políticas públicas que não atendem toda a população.

A nossa pesquisa escolheu, como objeto a UNILAB, devido ao seu caráter internacional. O que queremos trazer para debate dentro da sociedade é em que medida a Política de Assistência Estudantil, numa universidade desse caráter, consegue atender às demandas por direitos sociais dos/as estudantes africanos/as. Compreendendo que as demandas trazidas por estes/as estudantes se dão dentro da universidade e fora dela.

Queremos trazer ainda, os diversos conflitos identitários vivenciados pelos estudantes africanos/as, assim que chegam ao Ceará, em razão do preconceito de cor e de origem. Redenção, localizada no Maciço do Baturité, possui uma imagem simbólica, fortemente ligada à libertação dos/as escravizados/as, além disso, é um estado ancorado no “mito de Iracema”¹, resultando na negação da negritude presente nesse estado.

Ao decorrer de nosso trabalho, utilizaremos muitas vezes o termo ‘africano/a’ para designar os/as jovens estudantes que serão nossos/as interlocutores/as nesta pesquisa, designamos muitas vezes, para diferenciar e mostrar que falamos deles/as e não dos/as brasileiros/as, já que o universo de nossa pesquisa compreenderá apenas os/as estudantes dos PALOP, excetuando Timor Leste.

Ao leitor, nos interessa mostrar que o ‘africano/a’ utilizado por nós, não tem a intenção de categorizar, muito menos, de reforçar estereótipos. Ao contrário, o ‘africano/a’, neste trabalho, assume uma dimensão identitária, que embora forjada em contextos de colonização, identifica uma coletividade de sujeitos que se identificam à partir da história e da memória e desenvolvem este sentimento de pertencimento ao continente africano.

Vejamos a definição de Ali Al'amin Mazrui (2010):

“[...] uma das grandes ironias da história da África moderna reside no fato de o colonialismo europeu ter tido como efeito lembrar aos africanos que eles eram africanos. O maior serviço que a Europa prestou aos povos da África não foi trazer-lhes a civilização ocidental, atualmente encurralada, nem mesmo o cristianismo, hoje na defensiva. A contribuição suprema feita pela Europa diz respeito à identidade africana, dom concedido sem amenidades nem intenção, o que não a torna menos real. E isso é particularmente verdadeiro no século XX. [...] os anos decorridos desde 1935 constituem, em particular, um período

¹Essa ideologia está muito bem retratada no romance de José de Alencar, Iracema, no qual existe o mito de que com base na constituição étnica da população cearense, o estado é conhecido por não ter um grande quantitativo de pessoas negras, onde a população cearense possui uma constituição mestiça formada, principalmente por indígenas e portugueses. Esse mito aliado a ideia de miscigenação, foi impregnado nos discursos locais, fazendo com que normalmente, o/a cearense, diga que não existem negros/as no estado do Ceará. Neste sentido, ver a obra de Bezerra - No Ceará tem negros e negras, sim.

da história durante o qual o mundo ocidental lembrou aos africanos, involuntariamente, a sua identidade pan-africana.” (MAZRUI, 2010).

O autor caracteriza a identidade africana como uma categoria que nasce do processo de colonização, onde o imperialismo europeu contribui para que os africanos/as colonizados/as se tornassem, coletivamente, mais conscientes de si mesmos e de sua imagem no processo de colonização. O racismo ligado ao imperialismo e à colonização, deram luz a um sentimento de identidade africana comum e suficientemente forte para permitir a conformação, no curso do período considerado, do movimento conhecido como pan-africanismo (MAZRUI, 2010).

Para o filósofo Anthony Kwame Appiah (1997), usar a categoria ‘africano/a’ significa considerar que africano/a pode ser uma identidade manejada desde que seja considerado que todos/as pertencem a comunidades diferentes com trajetórias, costumes, línguas e hábitos culturais diferenciados e não como pertencentes a um único Estado/país/nacionalidade. Para ele, não pode existir uma identidade africana absoluta, uma vez que a mesma deve estar em processo constante de formação, levando-se em conta o contexto. Ou seja, esta identidade é reconhecida e atribuída pelos/as africanos/as, mas deve ser reconstruída de forma contínua.

Essa categoria nativa, é muitas vezes, utilizada pelos/as agentes da UNILAB e pela sociedade em geral e costuma, inúmeras vezes, carregar preconceitos e homogeneizações. Logo, buscaremos ter o cuidado de analisar e desconstruir ao longo deste trabalho, estas características negativas. Queremos também identificar, como estes/as estudantes se definem, se a partir de uma identidade continental, nacional ou étnica.

Desta forma, o termo ‘africano/a’ ‘africanos/as’ que utilizaremos, será manejado nesta perspectiva. Entendendo o contexto em que estamos inseridos, bem como as trajetórias de vida de cada um destes/as estudantes, levando em conta sua origem continental, nacional, étnica, cultural, econômica e social.

Dividimos o nosso trabalho em quatro capítulos, sendo eles: Cooperação Sul-Sul e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: solidariedade ou dominação?; Cidadania e Racismo no Brasil; A Política de Assistência Estudantil no Brasil e na UNILAB: Surgimento e desafios na atualidade; Desafios para a Política de Assistência Estudantil e a UNILAB: racismo, identidade e os caminhos para Integração.

No primeiro capítulo, trataremos a cooperação Sul-Sul e/ou cooperação solidária, levando em consideração como a UNILAB pode pôr em prática a solidariedade prevista na política externa brasileira para com a África em função de sua criação e nesse sentido, a UNILAB é concebida como política de ação afirmativa para atendimento de estudantes pobres de zonas rurais, negros/as brasileiros/as, indígenas, quilombolas, africanos/as e timorenses.

No segundo capítulo, trabalhamos a migração estudantil africana na lógica do processo de construção da cidadania no Brasil. Mostraremos como essa cidadania se processa de maneira diferenciada para a população negra brasileira e migrantes africanos/as, tendo em conta a história de colonização do Brasil e a propagação do mito da democracia racial que contribui para a não efetivação de uma cidadania concebida em termos multiculturais e que inviabiliza para a população negra, indígena e africana, do Brasil, o exercício de sua cidadania.

Já no terceiro capítulo identificaremos a Política de Assistência Estudantil no Brasil, enquanto política social garantidora dos direitos de estudantes que passam a ingressar na universidade pública brasileira em meados dos anos 2000, mais especificamente, nos governos Lula, através do REUNI. E levaremos em consideração que essa política deve ser pensada e amplamente articulada com as ações afirmativas e a interseccionalidade.

E no nosso quarto e último capítulo, discutimos a Política de Assistência Estudantil, tendo como base os dados recolhidos no campo e as falas dos/as estudantes africanos/as em sua intersecção com a identidade, o racismo, a integração e outras questões relacionadas à vida de estudantes africanos/as no Maciço do Baturité.

A integração neste trabalho não é apresentada como categoria teórica, mas como elemento manejado pelos/as interlocutores de nossa pesquisa, na convivência dentro da UNILAB e fora dela, sendo, portanto, um elemento que emerge do campo. Ressaltamos que é perceptível a reflexão constante acerca de integração, já que o termo está presente, inclusive no título e nas diretrizes da universidade, sendo comum os/as estudantes frisarem a não integração, assim que começam a falar de sua convivência com a universidade e a comunidade. A integração, nesse sentido, foi percebida como elemento intrínseco da convivência e da diferença.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Investigar o funcionamento da Política de Assistência Estudantil enquanto meio de viabilizar e garantir os direitos de cidadania dos/as estudantes estrangeiros/as numa universidade pública internacional: UNILAB.

Objetivos específicos:

Analisar como a Política de Assistência Estudantil pode contribuir na garantia dos direitos de cidadania dos/as estudantes/as africanos/as da UNILAB;

Identificar como a população local, do Maciço do Baturité, lida com a presença dos/as estudantes africanos na região;

Compreender de que forma o racismo estruturante sofrido pelos/as estudantes africanos/as, enquanto violação dos direitos de cidadania, é tratado pelos/as responsáveis da Política de Assistência Estudantil, da PROPAE e pela universidade, de maneira geral.

METODOLOGIA

No desenvolvimento deste trabalho, optamos pela abordagem interdisciplinar, que nos auxiliou, tanto no processo de compreensão escrita, como na interpretação dos materiais que coletamos no campo. Apoiamo-nos em textos provenientes, especialmente da Sociologia, Relações Internacionais, Antropologia, Serviço Social e outros.

Nosso trabalho se fundamentou na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os documentos coletados tratam da Lei de fundação, do estatuto e das diretrizes, além outros dados retirados do portal da UNILAB e das matérias de jornais que falam dessa instituição, a exemplo de discursos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e os recentes discursos proferidos pela direita brasileira, antes e após o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, onde identificamos uma ameaça ao projeto UNILAB.

Também analisamos documentos, leis e diretrizes acerca da Política Nacional de Assistência Estudantil e ações afirmativas no ensino superior (2003-2016). Serão levantados ainda documentos e leis que regem os acordos de cooperação entre Brasil e África, especificamente os PALOPs, que têm como finalidade, a educação.

As fontes bibliográficas usadas são provenientes da literatura especializada sobre as temáticas de ensino superior, as políticas públicas, a diáspora africana e as relações raciais.

A pesquisa de campo comportou dois passos. O primeiro foi composto pela realização de visitas à UNILAB para mapear o campo de investigação, reforçar contatos feitos anteriormente e estabelecer os novos com os/as novos/as informantes: os/as estudantes africanos/as e os/as gestores da PROP AE, onde conseguimos utilizar observação participante para identificar e analisar algumas questões relacionadas ao atendimento ao estudante, bem como a maneira como estes/as interagem com a PROP AE. O segundo passo foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes e profissionais que lidam com a implementação da Política de Assistência Estudantil.

Esclarecemos também nossa opção por indicar o feminino e o masculino na flexão de termos gramaticais como ‘o/a’ ou ‘a/o’. Apesar da academia ainda estar resistente, eu, enquanto autora, opto por não seguir o modelo patriarcal dominante em que o homem é a ‘humanidade’. Fizemos aqui, para falar de mulheres e de homens, uma escolha influenciada, obviamente, pelo ‘ser mulher’ num espaço predominantemente

‘masculino’ e pelas influências que vêm direcionando nosso olhar sobre o mundo, a partir das teorias que tratam sobre a pluralidade de gênero e que se contrapõem ao binarismo homem-mulher ou masculino-feminino.

Embora a categoria de gênero seja fundamental para compreender os direitos de cidadania das estudantes africanas na UNILAB, nessa pesquisa nos interessou mais a interseção entre cidadania e identidade cultural (HALL, 2006). Ouvir um grande número de sujeitos de direito, nos possibilita a realização de uma reflexão consistente e complexa.

Dos/as estudantes que participaram de nossa pesquisa nos interessou, dentre outras diversas questões, suas percepções acerca do atendimento e ações desenvolvidas no âmbito da PROPAAE. Nossa experiência no campo desde 2014 nos tem propiciado estar num lugar de questionamento constante sobre nossas condições sociais e a condição de pesquisadora.

Neste sentido, aprendemos com Roberto Cardoso de Oliveira (2010) que fazer pesquisa é adotar o compromisso com a verdade e a produção de conhecimento em consonância com os critérios de validade compartilhados na comunidade de pesquisadores; o compromisso com os sujeitos da pesquisa, cujas práticas e representações constituem o foco da investigação – daí a ideia da pesquisa ‘com’ seres humanos e não ‘em’ seres humanos; e, por fim, o compromisso com a sociedade e a cidadania, que exige a divulgação dos resultados da pesquisa, usualmente por meio de publicações e eventualmente demanda a intervenção pública do pesquisador (OLIVEIRA, 2010, p. 27-28).

E, obviamente, não posso negar que o trabalho de conclusão de curso nos propiciou sair do lugar de conforto. Conhecer e estar com homens e mulheres de países e culturas diferentes, mas também com diversas similaridades. Fazer um curso superior, contribuir com seu país de origem, regressar à família ou até mesmo, não deixar o Brasil. Estamos falando de projetos de vida, individuais, mas também coletivos.

Segundo Mourão (2016) o fluxo de estudantes estrangeiros para o Brasil, pressupõe, além da construção de trajetórias individuais e familiares, a construção de projetos coletivos. Indivíduos se deslocam de seus países de origem, também, em busca da ascensão social e em muitos casos, da contribuição do aprendizado adquirido fora, no desenvolvimento de suas nações.

Aqui defendemos o que Gilberto Velho (1994) define como um instrumento básico de negociação da realidade com atores diferentes, sejam individuais ou coletivos. É, portanto, uma forma de se comunicar e articular interesses, sentimentos e desejos, em conjunto. Velho (1981) vai chamar de ‘campo de possibilidades’, ou seja, a forma de articular a dimensão social e individual do sujeito.

A partir deste contexto, estar na UNILAB, estar com os/as estudantes africanos/as, principalmente, os/as guineenses (com quem mais nos relacionamos, tanto na pesquisa, quanto nas relações de amizade), profissionais da Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE), especialmente as assistentes sociais, é pensar em nós a partir da relação com o/a outro/a. Pensar em nós e pensar no/a outro. É esta relação que estamos tentando construir ao longo deste trabalho. Não negamos ser um tanto desafiador, já que muitas vezes, não se perde o *status* de pesquisador/a, tanto pelos/as que nos nomeiam, como pelas situações que ocorrem no nosso cotidiano. Mas neste sentido, Rocha e Eckert (2005) nos lembram que a pesquisa de campo etnográfica consiste em estudarmos o lugar do/a Outro/a e o/a Outro/a, como uma alteridade, justamente para conhecermos o/a Outro/a.

Ou seja, a observação torna-se um processo de busca pela aprendizagem de olhar o/a Outro/a para conhecê-lo/a, e ao fazermos isto, iniciamos um estágio para nos conhecermos melhor. Esta busca de conhecimento é sempre orientada por questões conceituais aprendidas no estudo das teorias sociais (ROCHA; ECKERT, 2005). Além disso, como já sabemos, a neutralidade, objetividade e desinteresse político no saber acadêmico, fazem parte de uma ideologia ocidental e colonial para manutenção do poder epistemológico da hegemonia branca (QUIJANO, 2005). É dessa forma que em termos de metodologia, também utilizamos a ‘observação participante’.

Segundo Oliveira (2010) esta modalidade de observação é singular e especial no campo da antropologia, tendo ganhado um grande *status* na hierarquia das ideias-valor nos últimos tempos. Tem sido uma técnica adotada para pesquisas em segmentos agrários e de pequena escala, mas também em segmentos urbanos ou rurais da sociedade, onde antropólogos/as e outros/as pesquisadores das ciências sociais estão inseridos/as. Para o autor, os atos de olhar e ouvir, são muito específicos deste gênero de observação e é, portanto, através destes mecanismos de observação que o/a pesquisador/a busca interpretar (melhor dizendo, compreender) a sociedade e a cultura do Outro ‘de dentro’, em sua verdadeira interioridade (OLIVEIRA, 2010)

O que queremos dizer com isto é que foi apenas através da vivência junto ao nosso campo de pesquisa, que foi possível penetrar nas experiências cotidianas vividas pelos/as estudantes, na UNILAB. Ainda neste sentido, acreditamos que essas experiências diferem umas das outras e comportam subjetividades inerentes a cada um destes sujeitos, especificidades ligadas ao gênero, cultura, idioma, nacionalidade, cor/raça, visões de mundo, dentre outras. A observação participante assumiu o sentido de auxiliar-nos nas imersões que nos permitiram compreender melhor os diferentes mundos presentes na UNILAB, e junto com eles, as experiências vividas no Maciço do Baturité e na UNILAB.

Para Rocha e Eckert (2005), por exemplo, a observação direta é uma técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social, além de reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. Significa então engajar-se em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos.

O olhar, o ouvir e o escrever (Oliveira, 2010) foram a todo momento, tencionados e questionados como etapas de constituição desta pesquisa. Utilizamos o diário de campo, como instrumento que nos auxiliou no exercício da escrita, uma vez que a memória se constitui no elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja significação é mais bem alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever (OLIVEIRA, 2000)

Desta forma, após a obtenção da autorização da UNILAB para realização desta pesquisa, estivemos presente na instituição com frequência, participando das rotinas dos grupos sociais que auxiliaram nossa pesquisa, dos/as gestores/as e estudantes. Nossa intenção, foi, portanto, criar uma relação dialética, baseada na reciprocidade cognitiva (ROCHA; ECKERT, 2008) entre nós/pesquisadoras e eles/as/interlocutores/as da pesquisa.

As questões mais importantes que surgirem dos/as participantes de nossa pesquisa, foram agrupadas em categorias temáticas, que criamos à luz dos objetivos da pesquisa, com a finalidade de auxiliar na análise. Bardin (1977) e Franco (2012) vão dizer que na análise de conteúdo, o processo de categorização é guiado através do conhecimento do/a próprio/a pesquisador/a, através de sua competência e sensibilidade. O que exige, segundo Franco, constantes idas e vindas da teoria ao material de análise.

Para Franco (2012) a elaboração de categorias/unidades temáticas pode ser feita através de dois caminhos. São estes a) categorias criadas; b) categorias que não são

definidas. Sendo que a primeira pressupõe a busca de respostas específicas por parte do/a pesquisador/a e a segunda, emerge da ‘fala’, mas serão ricas conforme a clareza conceitual do/a pesquisador/a. Nas categorias que não são definidas, o conteúdo emerge do discurso e é comparado com alguma teoria, resulta por assim dizer, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO 2012). Em Romeu Gomes (2012) chama-se Método de Interpretação de Sentidos. Trata-se de um procedimento de análise de conteúdos temáticos que consiste em classificar, inferir, descrever e interpretar os dados coletados. A pesquisa de campo foi realizada entre maio e junho de 2017. Os modelos dos termos de consentimento e os roteiros de entrevistas, encontram-se anexados a este trabalho.

A cidade de Redenção fica localizada a 60 km de Fortaleza e possui 26.426 habitantes (senso de 2010). Quase metade da população é rural, onde 11.218 habitantes vivem no campo e 15.142 habitantes vivem na zona urbana². Ou seja, grande parte das famílias presentes no Maciço do Baturité (macrorregião, onde se localiza Redenção), possui como meio de subsistência, a agricultura. Embora, principalmente devido à instalação da UNILAB e à presença de professores e estudantes estrangeiros, a especulação imobiliária já se faz presente nas cidades do Maciço, o que vem dificultando, em muito, a vida dos/as estudantes africanos/as e brasileiros.

A maioria dos/as estudantes africanos/as vivem no centro de Redenção, que é uma região bem localizada da cidade, esta reflete a memória da abolição da escravidão em diversas partes. Assim que se entra na cidade, já se é surpreendido/a com um monumento em frente à universidade, com a pintura de uma mulher negra e nua, com as algemas partidas, simbolizando o rompimento da escravidão. Este monumento é alvo de diversas críticas, inclusive, por parte dos/as professores e estudantes, devido aos estigmas que envolvem o uso do corpo da mulher negra e do homem negro. Na praça da cidade há diversas pinturas e estátuas de negros/as escravizados/as com as correntes da escravidão, sendo rompidas. Existe ainda, um busto da princesa Isabel e mercados, padarias e regiões da cidade, levam nomes que remetem a esta memória: Supermercado Abolição, Supermercado Liberdade, entre outros.

² Prefeitura Municipal de Redenção. Plano Plurianual 2014/2017. Disponível em: http://www.redencao.ce.gov.br/arquivos/39/Leis_2014.pdf. Acesso em 03 de jan. 2018.

Existem também, dois museus: Senzala Negro Liberto e o Museu Histórico e Memorial de Redenção, sendo que este segundo museu possui um grande acervo e variedade de documentos e peças históricas do período escravocrata, no Ceará. A cidade, como podemos ver, reflete um ambiente de grande saudosismo e homenagem ao seu ‘pioneirismo’ na abolição, dentro do estado do Ceará.

A UNILAB é uma universidade *multicampi*, compreendendo três unidades no Maciço do Baturité, que são *campus* Liberdade e *campus* Auroras, localizados em Redenção. E o *campus* Palmares, localizado na cidade de Acarape. Redenção e Acarape são cidades vizinhas e o tempo de deslocamento entre as duas cidades é bem curto. No entanto, este deslocamento, só é possível com a utilização dos micro-ônibus da universidade, que circulam diariamente entre os três *campus*. Ainda assim, há estudantes que devido à demora na circulação dos ônibus ou em alguns horários da noite, quando estes não circulam, fazem o trajeto de Redenção para Acarape a pé, pela estrada. Além destes três *campus*, existe ainda o *campus* dos Malês que fica localizado em São Francisco do Conde, na Bahia, mas que não será palco de nossa pesquisa.

O *campus* das Auroras não é longe de Redenção, no entanto, é mal localizado e para se ter acesso é necessário fazer o trajeto por uma longa estrada de terra. A impressão que dá, assim que começamos o trajeto e/ou quando chegamos até o *campus*, é a de que a sua construção naquela localização, foi um verdadeiro mau improviso. Isto porque, embora haja uma boa estrutura física do *campus*, também foi construída, logo atrás, o que seria a residência universitária.

Um dos estudantes entrevistados, nos relata: “Parece que usaram dinamite para quebrar as rochas e construíram o prédio lá em cima, um prédio que não colocaram nem rede de esgoto, aí não dá pra morar, o prédio está aí há anos” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017). É comum se ouvir relatos de professores e estudantes da universidade, sobre este *campus* como um ‘elefante branco’, porque já está lá há anos e segundo eles, há relatos de que quando se entra nas instalações, percebe-se que já estão enferrujando. Milhões de reais, foram destinados à construção de uma residência, que não pode ser utilizada pelos/as estudantes.

Os/a reitores/a pró-tempore, não conseguem se posicionar sobre o que será feito com relação à situação. Há o agravante do péssimo local escolhido para a construção da residência, falta de um sistema de esgoto e até o momento, um dinheiro que foi mal utilizado e que causa um desfalque enorme ao projeto da universidade, que exige a

residência universitária. A falta dela, tem repercutido negativamente na vida dos/as estudantes, uma vez que a especulação imobiliária já se faz presente nas cidades do Maciço.

A cidade de Redenção, onde há maior circulação de estudantes, conta com três supermercados, relativamente grandes, para a região. Quando a UNILAB foi fundada em 2010, havia apenas um. A cidade é pacata, há pelo menos duas praças. A cidade não oferece opções de lazer e alguns estudantes, ainda poucos, como alternativa a essa falta de lazer, se deslocam para Fortaleza nos finais de semana.

Foram entrevistados ao todo 16 estudantes entre africanos/as, brasileiras e timorenses, dos quais, três moçambicanos, dois cabo-verdianos, dois guineenses, dois angolanos, dois são-tomenses, duas brasileiras e três timorenses. Dos/as 16 entrevistados/as, oito são mulheres e oito são homens. As idades em sua maioria vão de 24 a 30 anos de idade e apenas duas estudantes, brasileiras, não se classificaram como negras.

Em termos de cursos, estes/as estudantes estão matriculados nos cursos de Letras, Engenharia, Administração Pública, Bacharelado em Humanidades, História e Sociologia.

Antes de começar cada uma das entrevistas, no momento de explicar o intuito de nossa pesquisa, solicitamos que eles/as escolhessem um pseudônimo para preservarmos o anonimato de cada um/a. Neste sentido, a aceitação foi geral e inclusive, ficou perceptível que se sentiram à vontade para escolherem os nomes.

A escolha do número de estudantes para realização das entrevistas se deu de maneira aleatória, em espaços como a universidade e a comunidade. No processo de escolha, procuramos dar conta da heterogeneidade presente na universidade, buscando contemplar todas as nacionalidades, incluindo brasileiros/as e timorenses.

O processo de escolha de timorenses e brasileiros, para realização de entrevistas, se deu assim que chegamos no campo, justamente porque na relação cotidiana com os/as estudantes, percebemos que só era possível identificar elementos de interação e percepções sobre a presença africana, conseguindo conversar com todas as nacionalidades. Ou seja, pensamos: como verificar algumas questões, como por exemplo, o que alguns/as africanos/as vêm chamando de ‘não integração’ entre brasileiros/as e

africanos/as, se não ouvirmos também, os/as brasileiros/as e timorenses? Nesse sentido, decidimos convidar alguns/as timorenses e brasileiros/as para participar.

A aproximação da pesquisadora com os/as estudantes brasileiros/as no que se refere a conversas sobre a pesquisa, não foi muito fácil. Ficou perceptível, para nós, um estranhamento quando demos mais detalhes sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo. E no que se refere às percepções da pesquisadora, ficou muito evidente que a sua aproximação, com os/as estudantes africanos/as e timorenses em determinados espaços, gerava algum desconforto aos brasileiros/as quando decidíamos abordá-los para conversar.

As recusas, nós interpretamos como um dado do campo, isso porque de maneira geral, ficou implícito, que devido a pesquisa tratar dos/as direitos de estudantes africanos/as no Brasil, a situação gerava desconforto e perguntas como: ‘mas porque você precisa falar comigo sobre isso?’, ‘melhor você falar com eles’, ‘acho que eles não têm direitos aqui no Brasil’. Foram respostas que nos mostraram o grau dos problemas existentes na UNILAB.

Durante nossa presença no campo, dentre algumas de nossas observações, algumas situações nos tocaram mais que outras, muito provável que tenha sido pelo fato de que nessas situações evidenciávamos o que alguns/as estudantes africanos/as e professores/as relatam como estranhamento, racismo, xenofobia e outros preconceitos. Não queremos neste trabalho, mostrar apenas os aspectos negativos dessa interação entre brasileiros/as, africanos e timorenses, no entanto, não podemos deixar de denunciar, o que ao nosso ver, são violações dos direitos humanos destes/as estudantes africanos/as e inclusive, timorenses.

Durante os momentos de imersão no campo, utilizamos os ônibus da universidade para nos deslocarmos entre os *campus*, e em todos os momentos em que estávamos dentro deles, era evidente que os/as brasileiros só se sentavam ao lado de estudantes africanos/as em último caso. Se não houvesse nenhum outro lugar disponível, podia acontecer, ainda assim, percebíamos a reticência, já que a pessoa demorava para se sentar. Obviamente que essa é a nossa percepção, a partir de nossas observações, mas não vamos generalizá-las aqui, sabemos que há estudantes brasileiros/as que consegue interagir com estes estudantes, o que não vimos durante os dias que estivemos nos ônibus.

Embora tenhamos observado esse problema nos ônibus que fazem o deslocamento, no pátio da universidade, principalmente no *campus* Liberdade, há uma interação maior, percebíamos africanos/as e brasileiros/as fazendo trabalhos juntos/as em algumas mesas e até mesmo dispersos pelos demais espaços da universidade.

Percebemos que na mesma medida em que os /as estudantes brasileiros/as andam em grupos apenas entre si, os/as africanos/as e timorenses, fazem o mesmo. Inclusive ‘intergrupo’, ou seja, andam muito com colegas da mesma nacionalidade e/ou às vezes da mesma etnia. Talvez pelo que aponta Santiago:

“O que está acontecendo agora, é que pra gente se proteger, assim que os africanos vão chegando na UNILAB, a gente já faz as reuniões com cada associação e já deixa eles cientes dessas coisas, já diz: fica longe daquele, não fale com ele, porque isso pode prejudicar os africanos que estão chegando, por isso a gente fala para eles: “toma cuidado, toma cuidado porque não é aquilo que você pensa”.(SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017)

Embora a fala de Santiago esteja situada em acontecimentos que ocorreram na universidade e que provocaram generalizações xenofóbicas e racistas contra estudantes africanos/as, sua observação é importante porque destaca o sentimento de solidariedade e de grupo entre eles/as, na medida em que se unem para lutar contra algo que lhes tem afetado, igualmente na comunidade e na universidade. E embora a situação seja extremamente complicada e ainda mais complexa do que na aparência, ela se coloca, já que estamos falando de racismo, para Santiago em estar em grupo e alertar seus/as colegas no que diz respeito a se protegerem e não podemos lhe tirar a razão.

Nas salas de aulas, foi perceptível a falta de interação entre os/as brasileiros/as e os/as africanos/as e timorenses, tanto na forma como se espalham na sala de aula, como na maneira como participam em determinadas disciplinas. Ao passo que as disciplinas que tocam em conteúdos gerais, contam com a participação de brasileiros/as e africanos/as, aquelas disciplinas mais específicas, que discutem a situação da colonização africana, desenvolvimento do continente ou outras questões relacionadas à africanidade, contam com pouca participação de estudantes brasileiros/as, enquanto os/as estudantes africanos/as são muito participativos e envolvidos com as discussões junto aos professores.

Pensamos em um primeiro momento que essa situação poderia se dar, pela falta de conhecimento *a priori*, mas percebe-se no decorrer das aulas, que o problema é muito maior, há um desinteresse e a fala de Antônio evidencia essa situação:

“Você percebe que os brasileiros se incomodam e acham que não precisam ouvir muito de África na sala de aula, tipo: ‘pra quê?’. Eles vão reclamar com a coordenação ou ficam falando entre si. Já eu acho que tem é muito do Brasil, eu, por exemplo, que sou da engenharia, legislação e muitas outras coisas, são tudo do Brasil, tem nada de África [...] no curso de engenharia mesmo, não tem nenhum professor africano, nem negro. O único que tinha, está fazendo um curso fora e neste momento não tem nenhum”. (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017)

O racismo aliado ao desconhecimento da sua própria história, ainda paira na UNILAB, o que faz com que haja esses conflitos e desinteresse em disciplinas importantíssimas para o currículo da UNILAB. No entanto, Antônio também denuncia o fato de não haver disciplinas, no curso de engenharia de energias, que toquem na situação da África. Se formos pensar no acordo de cooperação técnica que funda a UNILAB, essa é uma completa contradição: como se forma recursos humanos para lidar com realidades africanas, sem falar dessas realidades?

Nas entrevistas que realizamos junto aos/às pró-reitores/as ficou evidente a utilização de discursos meramente institucionais, de tal forma que pouco aproveitamos essas falas em nossas análises. Fizemos a utilização de algumas falas, mas preferimos fazer uma análise da Política de Assistência Estudantil, à partir da percepção dos/as estudantes, já que são estes/as os usuários dessa política. Tivemos duas recusas de entrevistas, a do reitor e da pró-reitora da Coordenação de Atenção à Saúde do Estudante.

1. COOPERAÇÃO SUL-SUL E A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA: SOLIDARIEDADE OU DOMINAÇÃO?

O nascimento da UNILAB compreende uma série de fatores internos e externos, que por surgirem de um acordo de cooperação, deixa evidente que há muito mais em questão. Ela pode ser definida como uma universidade que foi instituída pela lei 12.289, em 2010; e iniciou suas atividades em 2011. Uma de suas missões é atender às demandas da interiorização e internacionalização da educação superior no Brasil. Neste sentido, percebe-se que a sua missão corresponde à política do desenvolvimento nacional e da política externa do governo Lula (2003-2010) que decidiu seguir a tendência internacional de considerar o ensino superior como um dos mecanismos mais importantes para a realização da inclusão social e da cooperação internacional.

Desde o período Lula, o que se percebe é o uso do termo cooperação, como meio de tratar de ações que possam viabilizar o desenvolvimento das nações. E nesse sentido, foi verificada entre 2003-2010 uma grande aproximação com as nações do Sul, da América Latina e da África, mais especialmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs)³ e Timor Leste.

Temos visto que estes acordos de cooperação, têm buscado enfatizar o acesso educação como principal forma de contribuir para o desenvolvimento desses países. E, neste sentido, identificamos que alguns estudos (SOUZA, 2014; SOUZA, 2010; DESIDÉRIO, 2005; SUBUHANA, 2009; LANGA, 2016; MALOMALO, 2017; KALY, 2013; GUSMÃO, 2009) que tratam da imigração africana para o Brasil, em especial, a imigração estudantil, trazem *in loco* as discussões sobre os acordos de cooperação firmados entre Brasil e África entre os anos 1960 e 1970 do século XX.

Já que em consequência do processo de independência dos países africanos, ocorridos entre os anos 1960 e 1970, novas necessidades surgiram em vista da finalidade de trazer esses países para o centro das discussões econômicas da nova ordem global, discussões estas, que já estavam presentes entre os países em desenvolvimento que passaram a fazer parcerias para atender essa nova ordem global imposta pelos países que sempre foram tidos como grandes potências.

³ Fazem parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs): Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Cabo-Verde, Angola e São Tomé e Príncipe

Desidério (2005) evidencia que os indicadores e infraestruturas de educação foram destruídos nas décadas seguidas de conflitos em alguns países africanos, especialmente nos PALOPs. Segundo documentos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que analisam o desenvolvimento humano e o progresso desses países, há dados que apontam a situação educacional como consequência drástica no potencial da população jovem nestes países. Ou seja, alguns países africanos ainda vêm sofrendo com a falta de perspectivas de melhoria nos níveis fundamental e médio de suas populações.

Dentro deste contexto, o Brasil, sendo um dos países que se tem colocado internacional e diplomaticamente, como parceiro dos PALOPs e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), buscou concretizar a cooperação internacional criando em 2010 a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Esta última busca responder ao que Lula chama de dívida histórica para com os/as africanos/as e seus/as descendentes e, para ele, essa dívida não pode ser paga com dinheiro, mas com ‘solidariedade’ (LULA, 2010; INSTITUTO LULA, 2012). Este termo, cooperação solidária, vem sendo usado no contexto da política externa brasileira desenvolvida, principalmente, pelo governo Lula para sinalizar as ações de cooperação internacional com os países do Sul não atreladas às condicionalidades, nem interesses econômicos (WLADIMIR, 2007). UNILA e UNILAB são tidas como ações do Estado brasileiro para concretizar o que se chama cooperação solidária no Brasil para com os países sul-americanos e africanos.

O conceito de Cooperação Sul-Sul passou a ser cunhado em meados da década de 1950, fase em que ocorreram vários eventos que versaram a discussão sobre os interesses e problemas em comum dos países recém-independentes com os países asiáticos⁴. Foram esses eventos que culminaram na conferência de Bandung, em abril de 1955.

⁴ Nesse sentido ver: HELENO, Gurjão Bezerra. A política externa do Governo Lula: A experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileiro (UNILAB); LEITE, Patrícia Soares. O Brasil e a cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva.

A conferência de Bandung reuniu cerca de 29 países africanos e 42 asiáticos. Ela foi e é considerada até hoje, um marco no despertar das populações até então dominadas economicamente pelo Norte. Estes países passavam a agir coletivamente na política internacional, defendendo uma agenda própria e totalmente diferente daquela que era subordinada aos países dominantes. A conferência elencou dez princípios que norteiam suas ações, dentre os quais podemos citar o “Respeito aos direitos humanos fundamentais e aos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas; respeito à soberania e à integridade territorial de todas as nações; reconhecimento da igualdade de todas as raças e de todas as nações, grandes ou pequenas; promoção de interesses mútuos e da cooperação; respeito à justiça e às obrigações internacionais” (LEITE, 2011, p.56).

É nesse contexto de luta contra a dominação política e econômica do Norte contra o Sul que os/as intelectuais, políticos/as e a sociedade civil como um todo da Ásia, da África e da América Latina, começaram a construir uma identidade particular que traduzia suas experiências como comuns aos povos do Sul.

Eram vários os elementos que identificavam, uniam e mobilizavam esses povos. Temos por exemplo, a colonização, o racismo e a exploração econômica que sofriam e ainda sofrem, por parte dos países do Norte. Essas ações de dominação, que os países do Sul vivenciaram por séculos, foram responsáveis pelo não desenvolvimento dos mesmos.

Ainda no que se entende por ‘Sul’, utilizamos a definição de Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes, onde dão suas contribuições a respeito dos significados que envolvem o eixo Sul. Segundo Santos e Menezes (2010) o termo Sul, vem a comportar dois sentidos, sendo eles, o Sul geográfico que leva em conta os países que pertencem ao hemisfério Sul e que foram historicamente colonizados pelos impérios europeus e o segundo sentido compreende o que os autores vão chamar de diversidades epistemológicas existentes no mundo, concebidas pelos autores, como epistemologias do Sul: “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Assim sendo, os princípios base da Cooperação Sul-Sul devem estar ancoradas numa postura ética e crítica em relação aos modelos dominantes que operam as sociedades. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da Cooperação Sul-Sul é buscar a emancipação das regiões e dos povos que, historicamente, foram subalternizados, pelos padrões dominantes, neste caso, pelos padrões do ‘Norte’. Traduz-se na busca pela

emancipação de toda a humanidade, a partir da valorização de seus povos e de suas culturas. Ainda nesta linha, Edmondson (2010), entende que a Cooperação Sul-Sul e a Cooperação Solidária são categorias sociais que reivindicam a construção de uma nova ordem mundial econômica, que tenha como eixo central, a humanização das sociedades.

No que se refere ao Brasil, a emergência de uma nova política externa brasileira para com a África inicia-se nos anos sessenta. Todavia, Kaly (2001), nos lembra que a vinda de africano/as para o Brasil foi dificultada até os anos 1950⁵. Só que na década seguinte teria iniciado a migração de jovens africanos/as oriundos de países recém-independentes, já que em 1961, o presidente Jânio Quadros implementou a ‘política externa independente’.

Era o início da tentativa de libertação do jugo norte-americano, isto é, o Presidente da República não queria que a diplomacia fosse atrelada aos interesses e vontades dos Estados Unidos. A nova postura da diplomacia brasileira propiciou a abertura de embaixadas (Senegal e Gana, notadamente), bem como a assinatura de convênios de cooperação cultural e técnica com os novos países independentes da África. Esses convênios deram início à vinda de estudantes africanos/as para estudar em várias universidades do país.

E neste sentido, para compreender a aproximação entre Brasil e África no contexto da Cooperação Sul-Sul, também é necessário que tenhamos consciência das aproximações históricas que o Brasil possui para com o continente africano. Fora as aproximações político-econômicas e culturais, o Brasil e a África possuem um contexto histórico marcado fortemente pela colonização (FANON, 1968; SOUZA, 2014).

Segundo o PNUD (2015), a Cooperação Sul-Sul é um mecanismo de desenvolvimento conjunto entre países emergentes em resposta a desafios comuns. O PNUD Brasil, reconhece que a existência de laços históricos e geográficos favorece o ambiente para que importantes lições de desenvolvimento possam ser aprendidas com a Cooperação Sul-Sul.

O Brasil, por seu envolvimento na estratégia global de cooperação Sul-Sul, buscou desenvolver ações, ao longo dos últimos anos, visando a integração de jovens residentes nos países da CPLP para a educação superior. São ações desenvolvidas com a

⁵ Ver a constituição de 1937.

finalidade principal de formar jovens que possam, mais tarde, contribuir para o desenvolvimento do continente africano.

No entanto, a política externa desenvolvida no governo Lula tem a ver com a crise política internacional, com a retomada do crescimento da economia mundial e com o lugar que a África veio a ocupar no início do século XXI, a partir do crescimento de suas economias. É neste contexto que o governo brasileiro construiu uma política externa de cooperação Sul-Sul, na qual os países da América Latina e da África, especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), passaram a ocupar lugar de destaque

A criação da UNILAB, Lula chamou de “pagamento de uma dívida histórica” para com os/as africanos/as e seus/as descendentes e, para ele, essa dívida não poderia ser paga com dinheiro, mas com ‘solidariedade’ (LULA, 2010; INSTITUTO LULA, 2012). Este termo, cooperação solidária, vem sendo muito usado no contexto da política externa brasileira desenvolvida, principalmente pelo governo Lula para sinalizar as ações de cooperação internacional com os países do Sul não atreladas às condicionalidades, sem interesses econômicos (WLADIMIR, 2007). UNILA e UNILAB são tidas como ações do Estado brasileiro para concretizar o que se chama cooperação solidária no Brasil para com os países sul-americanos e africanos.

As diretrizes de fundação da UNILAB, bem como alguns autores que vêm trabalhando na área da Cooperação Sul-Sul (MALOMALO, 2014; LEITE, 2010; HELENO, 2014), destacam que o princípio que rege essa nova política externa brasileira é a solidariedade. Por isso, ela é conhecida como cooperação solidária. Esta aproximação do governo Lula com o continente africano, também deve ser interpretada numa ótica que leva em conta o crescimento deste continente no início do século XXI. Abaixo, recortamos mais um trecho da fala do ex-presidente Lula em um programa de rádio em 2010.

“[...] hoje nós temos um estatuto da igualdade racial. Nós temos uma lei que dá mais direito e que recupera a cidadania do povo negro brasileiro. É importante a gente nunca esquecer que nós ficamos 380 anos, sabe, praticando escravidão neste país. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão. Acho que nós temos uma dívida enorme com o continente africano, com o povo africano. Uma dívida que a gente nunca vai poder pagar em dinheiro. [...] ‘a gente vai poder pagar, sabe, em solidariedade, em ajuda humanitária, em ajuda ao desenvolvimento, em ajuda no conhecimento científico e tecnológico’. O Brasil tem que ajudar o povo da África. Nós vamos construir uma universidade luso-afrobrasileira na cidade de Redenção, no estado do Ceará, cidade essa que foi a primeira em que houve o movimento pela libertação da escravidão no Brasil. [...]é uma universidade que nós

defendemos que ela tenha por volta de dez mil alunos, cinco mil alunos africanos e cinco mil alunos brasileiros. Essa universidade é pra isso. É pra gente formar profissionais. É pra gente fazer uma espécie de pagamento de tributos que nós temos com o continente africano, e ajudar o continente africano.” (grifo nosso. DISCURSO, Presidente Lula, 2010)

O trecho citado acima, foi recortado da entrevista do presidente Luiz Inácio Lula da Silva concedida à TV NBR durante o seu segundo mandato, no qual relacionou, de forma deliberada, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº 12.289 (de 20 de julho de 2010), que instituiu a UNILAB como universidade pública federal. Vemos no discurso do então presidente fica clara a intenção de se realizar algo que, de alguma forma, possa remediar, ainda que minimamente, a participação do Brasil no processo de escravidão dos povos africanos. Uma dívida que deve ser paga com solidariedade. Esta solidariedade seria colocada em prática, através da fundação da UNILAB nesta parceria para fins de educação superior com os PALOP e Timor Leste.

Os textos que temos lido sobre cooperação Sul-Sul e Cooperação-Solidária têm lidado com estes conceitos como se eles fossem sinônimos, ou seja, para estes autores (MALOMALO, 2017; HELENO, 2014; SANTOS; 2010) onde há ações e projetos que se baseiam na cooperação Sul-Sul, há automaticamente, solidariedade envolvida e vice-versa. Em termos teóricos, sim, a cooperação Sul-Sul, como trouxemos no início deste capítulo, desde seu surgimento como conceito, tem como princípios, a empatia e a reciprocidade, significando por assim dizer, uma relação horizontal, que busca na sua concretização o bem-estar e o equilíbrio das sociedades envolvidas.

Infelizmente, também é importante destacarmos que a cooperação técnica tem se traduzido em um discurso assertivo pós governos ditatoriais (1964-1985). Isso porque ela também se mostra peça chave nas relações diplomáticas entre Brasil e África. É dessa forma, que não nos surpreende o atual Ministro das Relações Exteriores, Aloysio Nunes Ferreira Filho, estar utilizando as mesmas justificativas dos governos anteriores, para o estreitamento das relações entre Brasil e África.

1.1 SOLIDARIEDADE OU DOMINAÇÃO?

É importante salientar que o discurso não necessariamente, se traduz em prática. E achamos importante frisar que em termos de ação concreta, não há como negar que foi o governo Lula que de fato apostou na concretização dessa cooperação. E nesse sentido, é importante frisarmos também, que embora Lula, durante o seu governo, tenha estreitado suas relações com os países do Sul, posição que o diferenciava dos governos anteriores

que preferiam manter suas ações mais alinhadas com o eixo norte, ele não abandonou os antigos aliados, apenas ampliou o seu leque de parcerias, dando uma ênfase um tanto maior aos PALOP, Ásia e América-Latina. Segundo Heleno:

“Em relação à África, a diplomacia brasileira apresenta duas facetas: uma cooperativa, materializada em diversos programas de transferência de conhecimentos, e outra dominadora, revelada pelo interesse brasileiro em expandir sua influência política e pela ação predatória de empresas brasileiras em países africanos [...]Diante de uma aparente contradição (cooperação e dominação), analisamos a política externa do governo Lula” (HELENO, 2014. p. 128)

Tanto Heleno (2014) como Leite (2011) vão apontar que as ações tomadas no governo Lula não fogem das demais iniciativas de outros governos brasileiros, inclusive do período ditatorial, que focaram no modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, numa lógica capitalista de poder, buscando estreitar a hegemonia nacional. Para isso, o modelo de desenvolvimento brasileiro sempre levou em consideração a promoção de empresas que são consideradas ‘campeãs nacionais’⁶ – termo que apesar do presidente do BNDES (2007-2016) renegar, leva em conta os grandes empréstimos e condições generosas dadas a empresas como Andrade Gutierrez, Camargo Correa, Odebrecht, Petrobras, Queiroz Galvão e Vale, que segundo o Banco Mundial, em dados divulgados pelo IPEA em 2011, são as principais empresas brasileiras no continente africano, em termos de volume de vendas e investimentos.

O dado que estamos levantando, muito nos preocupa porque apesar das relações baseadas na cooperação do Brasil para com a África, ter gerado muitos avanços em termos de iniciativas como a UNILAB e outros programas de transferência de conhecimento, por outro lado, fica evidente o interesse que o país tem de expandir sua liderança política e ação predatória de empresas brasileiras em países africanos, onde a dualidade da atuação diplomática reflete, além dos limites estruturais para a cooperação internacional, as contradições existentes na sociedade brasileira (HELENO, 2014).

O Relatório do Banco Mundial retrata as relações estabelecidas entre estas grandes empresas e a comunidade local, como ‘desenvolvimento de capacidades’: “elas tendem a contratar mão de obra local para seus projetos, favorecendo o desenvolvimento de capacidades locais, o que acaba por elevar a qualidade dos serviços e produtos”. O mesmo

⁶ As campeãs nacionais são tidas como empresas nacionais de grande porte que possuem forte elemento de presença e expansão para o mercado internacional e que atuam com recursos públicos, que não estão igualmente disponíveis para outras empresas ou setores do país.

relatório também enfatiza que quase 60% dos recursos da cooperação técnica brasileira foram destinados para os países africanos em 2010. (BANCO MUNDIAL; IPEA, 2011)

Infelizmente, o relatório não divulga que estas mesmas empresas vêm recebendo diversas críticas devido aos problemas sociais e ambientais que foram criados e vêm sendo agravados devido à atuação destas. A Vale, por exemplo, foi alvo de diversas denúncias em Moçambique, pois para sua instalação, chegou a desapropriar terras de diversas pessoas sem nenhuma indenização. Além disso, a Vale com o apoio dos próprios governos locais, vem utilizando mecanismos de repressão às manifestações sociais dos/as moradores/as locais.

A exemplo da Vale, também é o caso da Odebrecht em Angola, que conta com o prestígio do presidente José Eduardo dos Santos⁷. Estas grandes transnacionais contratam mão-de obra local sem condições dignas de trabalho e sem nenhum direito trabalhista. As corporações brasileiras que atuaram e ainda atuam, em diversos países da África, compõem uma elite que vivenciou um processo de grande acumulação de capital durante os governos petistas, “contando com o apoio de instituições públicas, financiamento e isenções fiscais” (HELENO, 2014).

A cooperação Sul-Sul/solidária, acaba constituindo uma falácia em ímpetos de governança capitalista e predatória, onde a relação diplomática brasileira é vista como contraditória e muito baseada em interesses econômicos e políticos do Brasil para com estes países do Sul. É o que Vizentini (2010) vai chamar de ‘imperialismo *soft*’, que se traduz numa prática em que muitos países do ocidente em atitudes imperialistas e colonizadoras, buscam dar novos significados a práticas já antigas, presentes desde a colonização.

De maneira geral, especialmente no caso do Brasil, mas não exclusivamente pois outros países não fogem à regra, a prática da cooperação solidária não pressupõe relação de ajuda ‘mútua’ em que ambos países envolvidos possam contribuir no desenvolvimento de suas nações. Neste sentido, podemos fazer uso do que Serge Latouche aponta:

⁷Para ter mais detalhes sobre a atuação destas corporações em Moçambique e Angola, veja:

Radio Mundo Real. A Vale continua perseguindo e criminalizando os lutadores sociais em Moçambique. Disponível em: <http://radiomundoreal.fm/6761-as-respostas-das-transnacionais?lang=es>; Voa Português. Desalojados moçambicanos acusam Vale de não cumprir promessas. <http://www.voaportugues.com/a/moambique-vale-desalojados/3397427.html>

“[...]se queremos ajudar alguém é preciso ter também o que pedir em troca. O dom sem contra dom é perverso, é uma forma de vontade de dominação e de arrogância [...] se a África é pobre naquilo que somos ricos, ela se revela rica naquilo que somos pobres” (LATOUCHE, 2004).

É evidente que esta cooperação tem trazido benefícios para países africanos, mas numa lógica perversa, tem beneficiado muito mais a empresas brasileiras instaladas nestes países. Mais do que isso, até que ponto a cooperação Sul-Sul praticada pelo Brasil, busca a concretização de laços de reciprocidade e de solidariedade? Quando na verdade temos percebido que o ‘imperialismo *soft*’ apontado por Vizentini (2010), muito nos ajuda a compreender que o não ‘desenvolvimento’ da África em algumas áreas tem como causa, justamente, a exploração praticada pelos países que se dizem parceiros.

A cooperação Sul-Sul ou cooperação solidária, enquanto conceitos que visam dar nome a ações ‘positivas’ de países em desenvolvimento para com seus parceiros, acabam tornando-se frágeis, quando a própria lógica predatória do capitalismo se apropria destes. E nessa apropriação passam a praticar uma outra forma de colonização.

Latouche (2004) contraria a ideia de que para uma relação baseada em princípios de solidariedade, não deva existir troca. Para o autor, a troca é necessária justamente porque ao ajudar o/a outro/a achando que este/a não pode retribuir com nada, é estar pensando a partir de um paradigma dominador e agir pensando ser o melhor nessa relação, é apenas mais uma forma de arrogância.

Mas a ‘troca’ a que Latouche se refere exige ver para além das relações capitalistas. Essa troca é estabelecida a partir de necessidades reais, se dá a partir de uma relação onde a sua interferência ou a interferência do/a outro/a não destruirá os modos de vida daqueles/as. É pensar nas reais necessidades de cada um/a a partir de seus povos e de suas comunidades. Não é de maneira alguma, a troca que o Brasil tem estabelecido com a África. Porque um fato que não pode ser refutado é o de que a UNILAB não está instalada no Brasil para que estudantes africanos/as venham estudar de ‘graça’. A África já pagou e continua pagando essa conta e seus povos ainda não estão livres das relações de dominação e exploração em suas sociedades praticadas por países como o Brasil e outros do Norte.

Mas, e a UNILAB? E este projeto de universidade que saiu do papel e que já existe há mais de seis (6) anos? Como estabelecer novas relações para com os PALOPs a partir desse projeto, que ainda que em meio a dificuldades, tem tido demonstração de resistência cotidiana em Redenção, no Ceará e no Brasil? Ainda é possível existir solidariedade em

termos que visem a emancipação dessas sociedades e não a exploração como ainda vem se perpetuando?

Embora as diretrizes da UNILAB, apontem para concretização da universidade como um mecanismo de desenvolvimento, baseado na solidariedade e reciprocidade, o discurso de Lula aponta mais no sentido do ‘pagamento de uma dívida’, à África. Ou seja, seu discurso evoca mais uma relação de obrigação, uma vez que o Brasil participou ativamente na escravidão de negros/as da África. Mais que isso, percebe-se também, a necessidade de mostrar um Brasil ‘bonzinho’, que busca cooperar com os PALOPs como se não houvesse nenhuma relação de troca.

A questão que estamos levantando muito nos preocupa, porque apesar das relações baseadas na cooperação do Brasil para com a África ter gerado muitos avanços em termos de iniciativas como a UNILAB e outros programas de transferência de conhecimento, por outro lado, fica evidente o interesse que o país tem de expandir sua liderança política e ação predatória de empresas brasileiras em países africanos, onde a dualidade da atuação diplomática reflete, além dos limites estruturais para a cooperação internacional, as contradições existentes na sociedade brasileira (HELENO, 2014).

Analisando o discurso de Lula, quando ele aponta para o pagamento de uma dívida, já que o Brasil, por muitos anos escravizou africanos/as no país, o mesmo sinaliza que essa dívida não poderia ser paga com dinheiro, mas com ‘solidariedade’. Infelizmente, a solidariedade que o Brasil vem praticando é falaciosa e seu uso tem se mostrado oportunista. São relações não horizontais, onde a África é concebida, erroneamente, como aquela que não tem nada a oferecer, principalmente em termos de produção de conhecimento.

Quando Latouche (2004) nos aponta que só a África possui os remédios que podem curar as mazelas do ocidente, ele quer dizer que a aparente prosperidade econômica, revela sua vulnerabilidade nas catástrofes ecológicas e societárias. Segundo ele, o ocidente se encontra envolto em ondas de uso massivo de drogas, violência e insegurança nas periferias, além das epidemias de doenças mentais e estresse, acrescentaríamos ainda, problemas como a xenofobia, o machismo, o racismo, a insistência política em invisibilizar as tensões raciais em países como o Brasil, construído historicamente sob domínio colonial. Estes índices, obviamente, demonstram, segundo o autor, o mal-estar dessa civilização ocidental.

O que queremos dizer, parafraseando Latouche é que reconhecer as potencialidades do/a outro/a, principalmente naquilo que somos pobres, é exercer o dom da dádiva e reconhecer neste/a outro, possibilidades que podem reforçar esta parceria. Seria então, trabalhar numa lógica de solidariedade e reciprocidade. Infelizmente, tanto no imaginário popular, como nas tomadas de decisões políticas dos governos brasileiros, ainda é muito comum a imagem de uma África pobre, que precisa de ajuda, mas que ao contrário, não pode ajudar.

Essa relação vertical estabelecida pelos governos brasileiros, inclusive os petistas, tem como consequências drásticas, o mal funcionamento das relações que são estabelecidas a partir destes acordos, como é o caso da UNILAB. De maneira sutil ou nem tão sutil assim, a política externa brasileira, a sociedade e a gestão da UNILAB têm a percepção de que os/as estudantes africanos/as e timorenses, vêm ao Brasil apenas para ‘consumir’ conhecimento. Como se não pudessem contribuir, de maneira igualmente rica, com o desenvolvimento local e da sociedade brasileira.

1.2 O ÓDIO DA DIREITA BRASILEIRA AO PROJETO DA UNILAB

A direita brasileira, que sempre foi xenofóbica e racista vem demonstrando aversão ao projeto UNILAB desde meados de 2016, quando a então presidenta, Dilma Rousseff, sofreu um inconstitucional *impeachment*. Percebe-se nas ações e discursos dessa elite brasileira, a afirmação de uma branquitude⁸ que coloca tudo que não pertence a ela, como inferior, desprezível e passível de ser explorado.

Ressalta-se que após a saída do PT em 2016, de maneira geral, o que se percebe no Brasil, quando remetemos à criação da UNILAB, é que é muito comum lembrarem de uma universidade que ‘traz estudantes africanos para estudar no Brasil’ simplesmente, além dela também ser vista como um projeto petista, o que motiva ainda mais o ódio e a aversão da desinformada sociedade brasileira.

⁸ Segundo Maria Aparecida Silva Bento (2005) a branquitude se traduz como um posicionamento baseado em vantagens estruturais e privilégios raciais. Um ponto de vista e um lugar estrutural, onde o/a branco/a vê a si mesmo e a sociedade. Diz respeito a posição de poder e o lugar confortável que este/a ocupa no conjunto da sociedade, de onde ele/a pode atribuir ao/a outro/a tudo o que for negativo e que não atribui a si mesmo. A autora ainda cita Ruth Frankenberg (1995) para esclarecer que em sistemas estruturados com base na diferença, os/as privilegiados/as são moldados/as, tanto quanto os/as oprimidos/as.

Esse estado de desinformação se dá através dos conteúdos disseminados pela grande mídia. E esta mídia, historicamente, tem sido produto e propriedade da elite brasileira e como tal vive a serviço da extrema direita. Apoiou golpes e encobriu muitas mortes na ditadura militar e hoje, mais do nunca, têm se colocado a serviço de um governo ilegítimo, que tem tentado de todas as formas, retroceder direitos historicamente conquistados pelos/as trabalhadores/as brasileiros/as.

Para exemplificarmos, voltemos a outubro de 2016, quando o sociólogo e historiador Marco Antônio Villa, professor associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e comentarista da rádio Jovem Pan soltou um verdadeiro discurso de ódio à UNILA e à UNILAB:

“[...] eu desconheço essa universidade. [...] eu queria saber que relação há entre o Timor Leste, África, o Maciço de Baturité e o Recôncavo Baiano [...]A ‘herança maldita do PT vai durar décadas’. No campo da educação, essa universidade é um escândalo [...], ‘portanto, o projeto criminoso do poder petista deixou uma herança maldita em todas as áreas de estrutura do Estado, agora na educação, que herança! Foram criadas dezenas de universidades federais absolutamente inúteis para formar militantes e no caso das que eu citei hoje, são muito graves.’ [...]MEC deve explicar sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana [...] universidades ‘absolutamente inúteis’ (JOVEM PAM, VILLA, 2016. grifo nosso)

Este episódio nos faz refletir sobre o ódio que estamos vivenciando na sociedade brasileira, além de uma aversão aos governos petistas e junto com eles, tudo que pode ter sido criado para atendimento de demandas sociais de populações vulneráveis da sociedade brasileira.

Para Villa tanto a UNILAB quanto a UNILA são universidades ‘absolutamente inúteis’, já que, segundo ele, são universidades que não ensinam e nem produzem conhecimento, muito pelo contrário, são ideológicas e fazem parte de uma visão de mundo muito precária, que propaga a herança maldita, que ele denomina de ‘lulopetismo’. Ainda pede para que o MEC se posicione quanto à criação das duas universidades, enfatizando que o Brasil levará pelo menos uma década para se livrar dessa ‘herança maldita’.

Essa herança maldita para Villa, também se resume às dezenas de universidades que foram criadas nos governos petistas e que servem apenas para formar ‘militantes’. Ele ignora ou (ele quer ignorar) completamente o número de jovens, inclusive jovens

negros/as, que ingressaram no ensino superior público desde os anos 2000, através do sistema de cotas sociais e raciais, implantado nos governos Lula e Dilma.

Ainda que com todas as críticas que temos aos governos petistas, não podemos negar os avanços no campo da educação superior, e neste campo, temos a UNILAB. E nela está o nosso grande desafio, que é ver o projeto dar certo, tendo em conta o que ele representa em termos de alianças historicamente construídas para com o continente africano, Ásia e América Latina.

Tanto Kally (2001) quanto Medeiros (2013) apontam que a vinda de migrantes africanos/as sempre foi dificultada no Brasil. E a exemplo desta afirmativa temos a Constituição de 1934, que segundo Medeiros (2013) é considerada a mais racista pelos estudiosos das relações raciais no Brasil, por afirmar que a educação no país deveria seguir os princípios da eugenia. Já na ditadura Vargas, o Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, trata o seguinte em seu parágrafo 2º: “Atender-se à, na admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e ‘desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia,’ assim como a defesa do trabalhador nacional” (BRASIL, 1945)

O Brasil além de ter escravizado africanos/as, cuidou para que o sistema de estratificação social perdurasse por muito tempo. Fazendo com que a sociedade brasileira desenvolvesse uma característica esquizofrênica, sendo racista, mas não assumindo que o é. E assim, o Brasil, como vemos claramente e não muito diferente de diversos países do mundo, sempre escolheu o tipo de cidadão/ã que deveria, conforme seus interesses, compor o país. E como salienta Castro (2005) vivemos em tempos de violações de princípios mínimos de respeito ao humano, onde imigrantes, principalmente os/as negros/as são constantemente, criminalizados/as.

Essa criminalização do projeto UNILAB já tem dado seus indícios na gestão antidemocrática da própria universidade, que desde a mudança de governo, o reitor *pro-tempore*⁹, Anastácio de Queiroz Sousa, tomou a direção da UNILAB. Em 05 de julho de 2017, foi publicado um aditivo que altera o edital 17/2017, que trata sobre o processo

⁹ UNILAB nos seus seis (6) anos de existência, já está no seu quarto (4º) reitor *pro-tempore*: 2010-2013 tivemos Paulo Speller; 2013-2014 Nilma Lino Gomes; 2015-2016; Tomaz Aroldo da Mota Santos e agora em 2017, temos Anastácio de Queiroz Santos.

seletivo em andamento de estudantes estrangeiros/as, para ingresso nos cursos de graduação da UNILAB.

O aditivo em questão, cancela a demanda orçamentária que vinha garantindo, até então a assistência material do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para estudantes internacionais ingressos na universidade através do processo seletivo em seus países de origem.

O cancelamento dessa política de permanência é o desmonte de todo o projeto de internacionalização e integração com a África e Timor Leste. Essa medida, se não revogada, não garantirá a participação de estudantes dos países parceiros nas próximas seleções, tendo em conta que sem a garantia de auxílios, estudantes pobres de alguns destes países, não conseguirão vir estudar. Ainda há o agravante dessa decisão ter sido tomada de maneira totalmente arbitrária, verticalizada, sem nenhum comunicado e/ou participação dos/as estudantes, principalmente aqueles que são os/as mais prejudicados/as na decisão tomada, os/as africanos/as.

É importante frisarmos que como a UNILAB atende à interiorização, os/as estudantes brasileiros/as, são majoritariamente pobres, de zonas rurais, especificamente. E os/as estudantes estrangeiros/as estão ancorados por um acordo de cooperação entre o Brasil e seus países, o que faz com que tenham direito a atendimento integral por parte da Política de Assistência Estudantil, não devendo haver distinção entre brasileiros/as e estrangeiros.

A solidariedade apontada nas diretrizes da UNILAB e na própria criação dela enquanto materialização de um acordo de cooperação entre países africanos dos PALOPs, não tem se concretizado em termos de ações efetivas que possam garantir a cidadania de estudantes africanos/as e timorenses, no Brasil. Refletindo, como podemos ver, a maneira como o próprio país, através de seus agentes institucionais concebem a presença de corpos negros/as africanos/as no país.

Para exemplificarmos melhor esse racismo institucionalizado na universidade, vimos a necessidade de discutir no capítulo seguinte, a maneira como a cidadania tem sido construída no Brasil, intrinsecamente ligada ao racismo perpetrado contra os corpos negros, devido ao processo de colonização do Brasil e da África. A cidadania é, portanto, uma garantia de exercício da vida, que é concedida a poucos/as.

2. CIDADANIA E RACISMO NO BRASIL

A cidadania, que é um dos conceitos que norteiam nosso trabalho, também nos servirá de base para tentarmos traçar as demais discussões relacionando-a com os direitos dos migrantes, especialmente estudantes africanos/as, no Brasil. Dessa forma, a vemos enquanto categoria tencionada e construída a partir e dentro da história, constituindo assim, um percurso dialético e é neste sentido que trabalharemos nosso texto. Seguiremos, portanto, um caminho que busca identificar o processo pelo qual o Estado brasileiro passa e que o leva à exclusão, ao longo de sua construção como nação, da população negra. Este percurso nos auxilia na identificação dos mecanismos de exclusão de alguns grupos sociais no país, como é o caso dos/as imigrantes africanos/as negros/as.

No Brasil, a experiência mais recente no que se refere à cidadania, é a Constituição Federal de 1988, que fixou um quadro de leis relativas aos direitos e deveres dos/a cidadãos/as brasileiros/as. Ainda assim, como nos diz Cerquier-Manzini (2008) é importante diferenciarmos de que tipo de cidadania se beneficiam os diferentes grupos sociais, uma vez que são personagens com posições sociais, econômicas e políticas, distintas na sociedade.

O historiador Carvalho (2015), aborda a questão da cidadania no país, a partir da Brasil colônia e monárquico, até chegar ao Brasil republicano do século XXI. A cidadania concebida pelo autor é baseada no pensamento de Marshall, muito referenciado por ser considerado um precursor nos estudos sobre esta categoria. Nesse sentido, na perspectiva de Marshall, a cidadania é vista como exercício de direitos: civis, políticos e sociais.

Carvalho desenvolve em seu livro as noções de ‘cidadania plena’, ‘cidadania incompleta’ e ‘não cidadania’. Onde a cidadania plena seria vivenciada pelos/as cidadãos/as com pleno gozo dos três direitos (civis, políticos e sociais), os/as cidadãos/as incompletos/as teriam apenas alguns dos direitos e os/as não cidadãos/as seriam aqueles/as que não se beneficiassem de nenhum dos direitos.

Embora o autor se baseie em Marshall para construir a categoria cidadania, ele deixa claro que a experiência de direitos da cidadania narrada por Marshall foi uma experiência tipicamente britânica. Neste sentido, ele faz observar, por exemplo, que no Brasil, os direitos sociais precederam os direitos políticos.

Para ele, é possível, por exemplo, no caso do Brasil, haver direitos civis sem direitos políticos, na medida em que os direitos políticos, mais do que o exercício de votar,

como é vulgarmente entendido, implicam na participação do/a cidadão/a no governo da sociedade. Este exercício é limitado a uma parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado. Enfim, de se posicionar perante o conjunto da sociedade pelo direito a ter direitos.

Seguindo a linha de raciocínio do autor, no caso do Brasil, é possível ainda haver direitos sociais sem se ter direitos civis e até mesmo políticos. Basta refletirmos sobre a situação de sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade, que podem inclusive serem atendidos por alguma política social, bolsa-família, por exemplo, mas ainda assim, estar numa condição de subalternidade.

Isto porque estes sujeitos, compõem a categoria que Carvalho vai chamar de ‘sujeito elemento/cidadão/a incompleto/a’. São estes/as: trabalhadoras/es domésticas/os, trabalhadores que realizam serviços esporádico, crianças (trabalho infantil), pessoas em situação de rua, incluímos ainda nesta categoria, os/as imigrantes indesejados/as, majoritariamente, africanos/as. Soma-se o fato de que são pessoas negras, não alfabetizadas ou sem educação fundamental. São sujeitos que pertencem a uma comunidade política nacional e/ou internacional e que são cidadãos/as, mas não conhecem seus direitos e estes são sistematicamente violados por outros/as cidadãos/as e pelo próprio governo (SILVA, 2000).

Cardia (1995) nos chama a atenção para uma questão de suma importância e extremamente preocupante, que tem a ver inclusive, com o pensamento que Carvalho desenvolve em seu livro. Do ponto de vista da cidadania, para ela, temos um problema que também se refere ao comportamento da população, já que no Brasil as desigualdades econômicas e sociais vão se apresentando com aparente normalidade sem que sejam devidamente percebidas como injustiças graves por aqueles/as que as sofrem.

Essa aparente situação de normalidade é evidenciada a partir do processo de desenvolvimento da democracia e da cidadania no Brasil. A escravidão, em seu longo período de vigência, no país, moldou as relações sociais. O/a negro/a lutou pela sua liberdade, mas ela foi relativa, uma vez que este/a não foi devidamente integrado/a na sociedade, ao contrário, lhe foi retirada a dignidade, passando a ser tratado/a como ‘coisa’, ‘objeto’ e até mesmo ‘mercadoria’. Assim, concordamos que a formação política, econômica cultural e social do povo brasileiro foi forjada em contextos e ambiente propícios à exclusão social.

Holston (2013) propõe uma discussão sobre cidadania que vai na contramão do que Cardia nos traz. O autor discute a emergência de uma cidadania urbana, onde as grandes cidades tornam-se espaços de reivindicações de diferentes sujeitos, que denunciam as injustiças que vêm sofrendo e, com isso, desestabilizam a situação de privilégio da elite brasileira. Ele acredita que a densidade populacional nas grandes capitais do Brasil, fez com que emergissem as periferias e junto delas, lutas de grupos sociais historicamente excluídos do conjunto da sociedade. O autor denomina esta cidadania de ‘insurgente’.

O conceito de cidadania insurgente nos serve como parâmetro para identificar que as desigualdades que existem em grandes cidades, industriais ou não, também refletem um processo de luta e não quer dizer, necessariamente, que essa desigualdade não tenha interpelado uns/as e outros/as. Remete-nos pensar que diferentes sujeitos têm lutado, a seu modo, pelo exercício de sua cidadania e os movimentos sociais são exemplos dessa cidadania apontada pelo autor.

Voltando ao trabalho de Carvalho, muito embora ele seja extremamente importante para entendermos os processos históricos que interferem na construção de cidadanias, não podemos deixar de submetê-lo à crítica. As categorias ‘cidadania plena’, ‘cidadania incompleta’, ‘não cidadania’ são extremamente importantes, porém a sua narrativa é muito focada nos direitos, sem que haja uma abordagem, igualmente rica, dos deveres. Aqui me posiciono ao lado daqueles autores que concebem a cidadania como uma conquista histórica que se processa dentro da história, não sendo, portanto, algo dado (VIEIRA; SANTOS, BENEVIDES, CERQUIER-MANZINI; CASTRO). Torna-se uma noção relativa cuja definição depende muito do contexto histórico que está sendo analisado.

2.1 A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA COMO NEGAÇÃO DE UMA CIDADANIA PAUTADA NA DIVERSIDADE

Liszt Vieira (2001, p. 34-35) traz em sua definição de cidadania, dois elementos, que achamos de extrema importância destacar. A ‘pertença’ a um Estado-Nação, no estabelecimento de uma personalidade em um território geográfico, se manifesta em duas possibilidades: a ‘interna’, que pauta o modo pelo qual um/a não-cidadão/ã (grupos estigmatizados por etnia, raça, gênero, classe, etc.) adquire nos limites do Estado, direitos de reconhecimento como cidadão/ã e a ‘externa’ que é a definidora de como alguns/as

estrangeiros/as, que estão fora do território nacional vêm a ter seus direitos de cidadania, garantidos ou não.

A pertença externa, desenvolvida por Vieira, nos faz refletir sobre o tratamento dado ao migrante, uma vez que em território nacional, estes/as são sempre vistos/as como algo intimidador/a, ameaçador/a, o que só reforça e contribui ainda mais para a criminalização das migrações. Atualmente, temos a Lei 2.516/15 que revoga o Estatuto do Estrangeiro e cria uma Lei de migração mais humana e menos restritiva. Mais de 30 anos se passaram, desde que aquele Estatuto foi criado, mas mesmo com o processo de redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, considerada um marco em termos de reconhecimento de direitos, o Estatuto continuou em vigor por muitos anos. Além disso, com o fenômeno da globalização e a expansão do capitalismo monopolista, tanto o mundo, como o fenômeno migratório, já se complexificaram.

Os grandes avanços que citamos acima, em termos de reconhecimento dos direitos dos/as cidadãos/as nacionais no Brasil, com a promulgação da CF, não mudou o tratamento jurídico dispensado aos/às imigrantes. Este processo de não reconhecimento dos direitos de cidadania dos/as imigrantes, no Brasil e no mundo, só tem contribuído para um tratamento cada vez mais desumano, uma legislação que trata o/a migrante com desconfiança, limitando a sua participação no conjunto da sociedade.

Vale frisar que o problema da migração tem sido discutido e frequentemente problematizado, levando em conta os processos de formação das identidades nacionais (HALL, 2005; BHABHA, 2005; CASTELLS, 1999). Stuart Hall (2005) problematiza isso muito bem, quando traz que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Neste sentido, a identidade não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos e que é concebido como um sistema de representação cultural, já que as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (HALL, 2004, p. 48).

É evidente que o debate em torno das migrações, passa pelo questionamento das identidades nacionais, que vão encontrando meios cada vez mais excludentes de se

relacionarem com o migrante e como já apontamos, principalmente, quando este imigrante é negro/a e africano/a, como podemos ver nas falas de Príncipe e Petabe:

“[...] eles perguntam “se eu vim para cá de carro”; “se eu usava roupas”. São questões que só demonstram os estereótipos das pessoas. De maneira geral, dificilmente estas pessoas escondem o preconceito quando se manifestam perante mim. Mesmo os teus amigos na faculdade demonstram esses preconceitos.” (PRÍNCIPE, entrevista realizada em maio de 2017)

“Já chegaram a me perguntar se lá em África a gente faz aniversário, ‘mas você tem mãe?’, porque ele te pergunta se você tem mãe porque ele acha que na África é só espaço de conflito, espaço de guerra, onde as crianças não tem oportunidade de viver com as mães. Aí dá choque, você perde a vontade de explicar e deixa ele ou ela com seus preconceitos”. (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017)

Nesta perspectiva, falar dos direitos de cidadania de imigrantes africanos/as no Brasil, é questionar uma identidade nacional brasileira que vive o mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que cria e reproduz estruturas de dominação e exclusão da população negra do país, onde o/a africano/a no Brasil, vai sofrer dupla discriminação, que se manifesta em razão de sua cor e origem (KALY, 2009).

Embora BARALDI (2014) observe que a concepção tradicional de nacionalidade, tenha sido abalada com as correntes migratórias contemporâneas, devido ao fato de que hoje em um mesmo Estado coexistem pessoas de nacionalidades diferentes, de culturas, línguas e etnias diferentes, precisamos falar a respeito de como estas pessoas têm sido tratadas pelo conjunto da sociedade. Muito embora, grandes estados do país, como o caso de São Paulo, cheguem a ser considerados cosmopolitas, devemos também levar em consideração o fato de que a existência de um grande número de imigrantes em determinado estado ou país, não significa necessariamente, aceitação e/ou respeito por parte do governo e da sociedade.

Numa perspectiva contrária às correntes nacionalistas, que parecem ser mais paradigmas excludentes, acionamos aqui, principalmente, ideia de uma cidadania multicultural, cosmopolita, mundial (SANTOS, 2002), onde o debate passa pela concepção de direitos humanos e pela possibilidade de esses direitos poderem ser concebidos em termos multiculturais. Uma cidadania cosmopolita que se baseie no reconhecimento da diferença e na criação de políticas sociais dirigidas à redução das desigualdades e à redistribuição de recursos e à inclusão. (SANTOS, 2002).

Esta concepção leva em consideração, o/a cidadão/a global, tendo em conta que o contato com experiências e histórias distintas de diferentes povos, nos possibilita explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo. Essa nova cidadania, segundo

Santos, requer a invenção de processos dialógicos e diatópicos na construção de novos modos de intervenção política.

Santos (1997) caracteriza como processo dialógico o caráter translocal dos direitos humanos, que têm nos possibilitado o diálogo intercultural, tendo como pressupostos o respeito mútuo e a consciência das particularidades das próprias construções culturais. Nesse sentido, o processo dialógico deve ser interpretado mais como um ponto de partida, do que como ponto de chegada. Já a hermenêutica diatópica é justamente a compreensão dos *topoi* (lugares comuns) de outras culturas, tendo em conta que não se pode compreender facilmente as construções de uma cultura a partir do *topos* de outra.

Para Santos os processos dialógicos e diatópicos, têm possibilitado encontrar um caminho de superação das dificuldades que surgem no diálogo intercultural, auxiliando a reconceitualização dos direitos humanos. Isto porque, como sabemos, o acesso aos direitos de cidadania e participação na sociedade, são condição essencial para a inclusão social dos diferentes sujeitos.

Para Castro (2005) pensar no humano é pensar o plural com suas respectivas histórias e reivindicações. Identificando, portanto, a necessidade de concebermos a cidadania para além da civil, política e social:

“[...] anos após o trabalho pioneiro de Marshall sobre cidadania – que se referia tão-somente à civil, política e social –, muitos autores não aceitam que a social seja o estágio mais acabado de cidadania. Há referências a outras, no início do século XXI, como a cidadania cultural, ou o direito de um grupo étnico-cultural ter suas referências próprias, sua ancestralidade, não necessariamente comuns à média ou à do Estado-nação dominante”. (CASTRO, 2005)

Para a autora, trabalhar com conceito de ‘cidadania global’ é enfatizar o fortalecimento de redes e militâncias transnacionais relacionadas a ações localizadas em movimentos sociais, já que em sociedades multiétnicas, onde imperam as divisões por fronteiras político-culturais ‘intraterritorializadas” (CASTRO, 2005) a cultura, a tradição e a memória tornam-se elementos essenciais ao reconhecimento de identidades e resistências.

A cidadania global levantada por Castro é o que Malomalo (2015) nomeia de pan-africanismo e negritude. Para o autor, estes dois movimentos filosóficos ajudaram a África a lutar contra o colonialismo e obter suas independências. Serviram de filosofia para a construção de novas práticas políticas que apontam para as reconciliações nacionais no ano de 1990 na África do Sul e em outros países africanos em processo da

democratização. Trata-se de uma filosofia pensada a partir do continente africano, enquanto proposta de cidadania para as diásporas negras espalhadas pelo mundo.

E levando em conta as desigualdades existentes em termos de negação de uma cidadania cultural, não estamos nos eximindo de reconhecermos a relevância que os direitos, civis, políticos e sociais representam, principalmente em sociedades capitalistas. Mas estamos reconhecendo, sobretudo, que estes devem estar articulados e constantemente, serem ampliados, tendo em conta as subjetividades dos diferentes sujeitos que vivem em situação de desigualdade, como é caso das mulheres, dos homossexuais, dos/as negros/as, dos/as migrantes, dos/as indígenas e outros/as (Cf. SANTOS e NUNES, 2003; MALOMALO, 2017).

Se não levarmos em conta essa articulação, perderemos de vista, também, que as narrativas criadas acerca das concepções de cidadania, nas diferentes sociedades, em sua maioria, obedecem a paradigmas de uma modernidade ocidental (SANTOS, 2002) e, como já introduzimos no início deste texto, nossa intenção é conceituar, sem deixar de observar as particularidades de um país como o Brasil, que além de uma democracia frágil, forjada entre períodos ditatoriais, característica comum entre a maioria dos países da América Latina, também passou pelo processo de escravidão e que mesmo após a abolição, dados comprovam uma exclusão sistemática da população negra, no processo de construção do país.

Florestan Fernandes (1965), em seu livro “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”, retrata como os aspectos aterrorizantes da colonização são eliminados, mas outros são criados, uma vez que passam a existir novas formas de exclusão, baseadas nas diferenças culturais e étnicas que se congregam nas novas paisagens de São Paulo e do Brasil, como um todo.

Um exemplo deste processo, é a Constituição de 1934, que segundo Medeiros (2013) é considerada a mais racista pelos estudiosos devido afirmar que a educação no país deveria seguir os princípios da eugenia, estabelecendo cotas de imigrações baseadas no número de pessoas vindas de determinados países nos últimos cinquenta anos (países europeus, especialmente). Depois de 11 anos, já na ditadura Vargas, o Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, explicita que aceitará convenientemente a imigração de pessoas de ascendência europeia. Os anos que vão de 1900 até 1930-1940, marcam um momento em que o Brasil busca construir uma nova imagem de nação, na tentativa de deixar para trás o passado marcado pela escravidão. Essa nova imagem, na visão das

elites, principalmente a intelectual, deveria ser construída nos parâmetros europeus, buscando construir uma relação de semelhança com este continente (SHWARCZ, 1993).

A ideia não era apenas modernizar o Brasil, mas também branqueá-lo. Dados censitários do período de 1850, apontavam cerca 500 mil brancos, contra 1,5 milhão de negros, indígenas e mestiços. Para a elite brasileira, uma população nestes moldes, estaria fadada ao fracasso. Era necessário transformar o Brasil numa sociedade viável, principalmente após a abolição. Neste momento é colocada em prática, a política de miscigenação, onde a burguesia abriu as fronteiras para que imigrantes europeus viessem a compor a força de trabalho brasileira, começando assim, o processo de branqueamento do trabalho, no país.

A trajetória da democracia, no Brasil, nos dá um panorama para compreender como a cidadania, foi forjada neste contexto. Também nos viabiliza entender os caminhos que ela tem tomado, bem como a forma como os movimentos sociais, no país, têm se organizado nestes contextos.

O Brasil, como vemos claramente e não muito diferente de diversos países do mundo, sempre escolheu o tipo de cidadão que deveria, conforme seus interesses, compor o país. Não queremos dizer com isso, que o Brasil e outros países, estarão sempre abertos à recepção de imigrantes brancos, obviamente que não. Porém, como salienta Castro (2005) vivemos em tempos de violações de princípios mínimos de respeito ao humano, onde imigrantes, principalmente aqueles/as de ‘pele escura’ são constantemente, criminalizados/as. Queremos, portanto, enfatizar as ações tomadas no âmbito político, pelo Brasil, como Estado-nação em relação a determinados imigrantes, ações estas, que por vezes, tem ferido os direitos de cidadania destes povos.

Temos presenciado, no Brasil, ao longo dos últimos anos, um grande avanço em termos de políticas sociais de inclusão da população negra, porém, em contrapartida, também temos visto, a elite brasileira, ainda muito resistente em apoiar algumas políticas, como as ações afirmativas, por exemplo. É evidente que um país, relutante em lidar com as demandas por direitos dos movimentos negros, pouco avançará em demandas que tratem dos direitos dos/as imigrantes, principalmente, negros/as africanos/as. Mais ainda, temos presenciado uma hostilidade, quando se trata desta categoria de imigrantes.

A história das políticas sociais e leis de imigração no Brasil, ainda está intrinsecamente ligada à trajetória da cidadania brasileira que, no imaginário brasileiro, o imigrante ideal ainda é o ‘branco’, ‘europeu’. O famoso ‘complexo de vira-lata’, expressão usada pelo escritor Nelson Rodrigues (1993), para designar a situação de inferioridade, em que o brasileiro se coloca, em relação ao resto do mundo. Assim, para o Brasil, os sujeitos que possuem alguma ligação com os estereótipos criados para designar a população negra e indígena no país, não contribuirão para o desenvolvimento deste.

Dizemos isto, porque apesar de nosso trabalho tratar especificamente dos/as estudantes africanos/as na UNILAB, ancorados por um acordo de cooperação entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), eles/as também são imigrantes. Assim, ainda que na condição de estudantes, por serem africanos/as e negros/as, estes/as jovens também passam por situações de xenofobia e racismo.

Para exemplificar o que queremos dizer, Lorena Francisco de Souza (2014), em seu trabalho¹⁰ identificou o racismo institucional dentro das universidades goianas. A autora relata que quando se trata de receber estudantes intercambistas europeus, as universidades disponibilizam alguém para ir até o aeroporto, além disso, em várias ocasiões, os/as colegas organizam festas para recepcionar estes intercambistas. O mesmo não ocorre quando se trata de estudantes africanos/as. Os/as estudantes que participaram da pesquisa, relataram à autora que ao chegarem ao Brasil, tiveram que dormir no aeroporto ou tiveram que dar um jeito de encontrar a universidade por conta própria. As festas organizadas pelos estudantes da universidade, também não ocorrem quando se trata de receber os/as jovens africanos/as. A universidade e a comunidade acadêmica agem de forma hostil à presença destes/as.

A afirmação da autora é extremamente relevante, já que em nossa pesquisa de campo, alguns/as estudantes relataram o mesmo problema, como podemos verificar na fala de Antônio, estudante moçambicano: “Lembro que quando eu cheguei no aeroporto não tinha ninguém para me receber e eu não sabia onde eu estava ou pra onde eu devia ir. Eu já percebi ali que as coisas não dariam muito certo” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

¹⁰ Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: Estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas, São Paulo, 2014.

Em pesquisas realizadas por Souza (2014) e Mungoi (2012)¹¹ os/as estudantes africanos/as relatam que só se deram conta de sua negritude ao chegarem no Brasil, onde percebem cotidianamente os olhares negativos dos/as brasileiros/as em relação a eles/as. Relatam ainda, que percebem que o/a próprio negro/a brasileiro/a, em situação de migração, também é inferiorizado pela sociedade brasileira.

O que queremos dizer, resgatando um pouco desta história, é que o racismo operante contra o negro estrangeiro/imigrante é tão violento, quanto aquele que é direcionado ao negro/a brasileiro/a. Soma-se a este fato, o preconceito e os estereótipos criados sobre o continente africano, muito lembrado e reportado, principalmente pela mídia dominante, como lugar de miséria e doenças, uma África demonizada (MOORE, 2010).

Trouxemos até aqui elementos que podem auxiliar em pensar como o gozo da cidadania pelos/as estudantes imigrantes torna-se relativo, dependendo da forma como os agentes do Estado enxergam determinados grupos sociais. A ação ou inação do Estado pode influenciar drasticamente, na maneira como os/as cidadãos/ãs nacionais ou internacionais, conseguirão, em alguma medida, exercer seus direitos. Cabe lembrar que a UNILAB, como universidade federal e internacional, é parte do Estado brasileiro. E nesta perspectiva, a UNILAB dá respostas às demandas postas na sociedade, mas também responde a interesses econômicos do Brasil para com a África (HELENO, 2014). Podemos ainda dizer, que a UNILAB nasce a partir das demandas colocadas pelos movimentos sociais, que reclamam por maior inserção de populações historicamente excluídas da sociedade brasileira, negros/as, indígenas e quilombolas (SOUZA e MALOMALO, 2016).

Temos presenciado com certa frequência em noticiários e redes sociais, diz respeito aos assassinatos, agressão física/verbal motivados pela xenofobia em relação a estrangeiros/as negros/as, e neste caso especificamente, citamos os casos de Zulmira

¹¹ Dulce Maria Domingos Chale João Mungoi - Resignificando Identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil, Porto Alegre, 2012; Lorena Francisco de Souza - Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: Estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas, São Paulo, 2014.

Cardoso¹² e Toni Bernardo¹³, jovens estudantes, ela de Angola e ele de Guiné-Bissau, ambos brutalmente assassinados no Brasil. Precisamos levar em consideração que existe uma hostilidade em relação ao imigrante africano/a negro/a, porque não é comum presenciarmos a mesma situação em relação a imigrantes brancos/as.

A UNILAB, ao nascer como instrumento de cooperação Brasil-África, assunto que abordarei mais à frente, com a finalidade de “pagar uma dívida histórica” através da educação, também traz à tona a memória da escravidão, detalhe este que o Brasil sempre tentou apagar de sua história. Desta tensão, nascem conflitos, uma vez que vivemos numa sociedade com um passado escravocrata e que viveu por muito anos a falácia da democracia racial, onde o racismo à brasileira se manifesta através de mecanismos sutis e velados (MUNANGA, 2009). Por este motivo, essa universidade deve ser pensada como importante política de reconhecimento e fortalecimento da diversidade brasileira.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA UNILAB COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DE CIDADANIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS, INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, AFRICANOS/AS E TIMORENSES, NO BRASIL

É importante neste momento, tratarmos sobre a importância das políticas de ação afirmativa no atendimento de populações marginalizados pela sociedade brasileira e renegados/as pelas políticas sociais universalistas. E tendo em conta a UNILAB, como ação do governo no campo da educação, especificamente no ensino superior, a defendemos como política social, que:

“[...]envolve planos, ações e medidas governamentais cuja implementação objetiva garantir direitos sociais, bem como enfrentar problemas decorrentes do desenvolvimento econômico, sobretudo do capitalismo e de seus períodos de crise, como pauperização, pobreza, insalubridade, condições e regulação do trabalho[...]” (SANCHES FILHO, 2013).

Neste sentido, a UNILAB nasce com o propósito de atender tanto à internacionalização, como também à interiorização, que é um problema que sempre esteve latente na sociedade brasileira. Por ter uma política social, ela reflete a direção

¹² Discussão de bar termina com estudante angolana morta. Estadão, São Paulo, 23 maio 2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2012/05/23/discussao-de-bartermina-com-universitaria-morta.htm>. Acesso em 23 maio 2012.

¹³ Tony Bernardo da Silva, estudante, Guineense, de 27 anos, foi espancado até à morte por três homens dentro da pizzaria, depois de ter tropeçado e esbarrado sem querer numa cliente. Disponível em: <http://blog.opovo.com.br/portugalsempassaporte/estudante-da-guine-bissau-espancado-covardemente-ate-a-morte-em-pizzaria-de-cuiaba-governo-do-brasil-emitiu-condolencias/>. Acesso em 18 fev. 2017.

política das relações econômicas e segundo Abranches (1987) trata-se da combinação imposta pela correlação efetiva de forças, de incentivos à acumulação e ao crescimento, onde se deve apostar em recursos para a provisão dos meios de subsistência dos mais pobres, além de implementar ações redistributivas que visem alcançar um certo patamar de equidade. E nesta perspectiva, ela dá respostas às demandas postas na sociedade, mas também responde a interesses econômicos do Brasil para com a África.

E ao pensarmos em uma cidadania concebida em termos multiculturais, destacando a importância de políticas sociais que surgem para o atendimento de segmentos marginalizados da população brasileira, o fato de garantir o direito à diferença está diretamente ligado às políticas focalizadas, como é o caso das ações afirmativas no Brasil.

Buscando identificar historicamente onde e como surge o conceito de ação afirmativa, o que temos percebido é que ele já vem sendo usado há muito tempo em algumas sociedades, ainda que com outras nomenclaturas, como nos mostra Carlos Moore (2005) em seu texto *Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa*:

“As polêmicas sobre as políticas públicas de ação afirmativa na América Latina remetem-se apenas ao fato dessas terem sido articuladas e implementadas, de maneira coerente e global nos EUA nos anos 60, como consequência da longa luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos. O debate, portanto, desconsidera os parâmetros históricos fundantes da adoção dessas políticas, assim encobrando o fato de que esse tipo de política corretiva surgiu das dinâmicas do processo que conduziu à independência dos países da África, da Ásia, do Caribe e do Pacífico Sul, antes colonizados pela Europa, popularizando se após a Segunda Guerra Mundial” (MOORE, 2005).

Erroneamente, temos feito a ligação do surgimento das políticas públicas de ação afirmativa aos Estados Unidos da América. Claro que isso se deve às inúmeras pesquisas que vêm demonstrando com maior ênfase a redução da desigualdade entre negros e brancos nos Estados Unidos após a implantação da Lei dos Direitos Civis de 1964 e das políticas de ação afirmativa. É fato que não podemos negar que os EUA têm sido a representação do sucesso na aplicação da política ação afirmativa no mundo, mas o autor aponta que praticamente todos os países em desenvolvimento, excetuando a América Latina em determinado momento, aplicaram alguma política pública de ação afirmativa com a finalidade de minimizar as desigualdades que decorreram do passado colonial desses países. Ou seja, essas políticas estão em constante expansão pelo mundo, onde as

discussões vêm interseccionalizando gênero, raça, etnia, sexualidade e outras refrações da questão social, que têm provocado discriminações nas sociedades.

Mas voltemos ao ponto inicial, que é a gênese do uso do conceito de ações afirmativas:

“O conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta ‘intocável’ Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a ‘representação diferenciada’ dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores. [...]Para ele, quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas ‘castas superiores’, significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais”. (MOORE, 2005).

Foi assim que B. R. Ambedkar apresentou ao Southborough Committee on Franchise, órgão colonial britânico, a “Demanda pela representação eleitoral diferenciada em favor das classes oprimidas” (*Plea for separate electorate for the depressed classes*), esse documento é considerado o marco fundador das políticas públicas de ação afirmativa (RODRIGUES, 2002).

E como era de se esperar, a posição do jurista provocou grandes conflitos e uma enorme resistência por parte dos nacionalistas indianos. Inclusive, uma das grandes figuras que se opuseram contra esse sistema de diferenciação proposto por Ambedkar, foi o Mahatma Mohandas Ghandi (1869-1948), que além de pertencente à casta ‘superior’, contrariava a noção de ação afirmativa, por acreditar que essas ações eclodiriam na divisão do país. Ghandi acreditava que a mudança estrutural só seria possível a partir do amor ao próximo fundado no hinduísmo. Aqui no Brasil, a crença foi e ainda é o ‘mito’ da democracia racial.

O mito da democracia racial é uma interpretação da obra de Gilberto Freyre, feita pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1960. Segundo o autor, a obra de Freyre, *Casa Grande e Senzala*, mascara um padrão opressivo das relações raciais no Brasil e expressa um país tradicional avesso a admitir o preconceito e a discriminação racial:

“Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a ‘raças’ distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível ‘espírito cristão’ e da necessidade prática de ‘manter cada um no seu lugar’. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática.” (FERNANDES, 1960, p. 14).

A democracia racial, seria, nesse sentido, uma reconstrução fantasiosa do passado nacional, uma ideologia de falsa ilusão definida pela “a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, pela existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos” (HASENBALG, 1979, p.242)

Para Adorno (1995) esse mito da democracia racial, que no primeiro momento, foi levantado por Florestan Fernandes, mas que já é amplamente discutido e reconhecido na sociedade brasileira, nos auxilia na compreensão de como se articulam os diferentes *ethos* que constituem a identidade nacional brasileira, onde o/a cidadão/ã brasileiro/a possui extrema tolerância com esta forma de discriminação e que possui uma tradição histórica e política de não denunciar o racismo, só contribuindo para solidificação desse mito em que tanto a sociedade civil, quanto intelectuais, profissionais encarregados de formular e implementar políticas públicas e sociais, têm colaborado para disseminação desse falso mito. Sendo que são poucos os/as cientistas sociais, que de fato se preocupam em denunciar o racismo presente em todos os setores da sociedade brasileira.

No caso da Índia, Ambedkar foi veemente em seu argumento, de que não seria possível dismantlar o sistema de castas pigmentocrático sem a adoção de medidas específicas que favorecessem a ascensão e mobilidade social dos três segmentos sociais oprimidos e que representavam cerca de 60% da população, estes estavam concentrados nas castas ‘inferior’ e dos ‘intocáveis’ e nas chamadas ‘tribos estigmatizadas’ (*scheduled tribes*) (MOORE, 2005).

O autor aponta ainda, que os nacionalistas delegaram o próprio dirigente *dalit* para redigir essa parte sobre ‘reserva’ na constituição de 1950. Assim, os artigos 16 e 17 da Constituição indiana proibiam a discriminação com base na ‘raça, casta e descendência’ aboliam a ‘intocabilidade’ e instituía um sistema de ações afirmativas, chamado de ‘reservas’ ou ‘representação seletiva’ nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino. (MOORE, 2005). Essas políticas, que por um lado, foram fortemente combatidas pelas ‘castas superiores’, mesmo que de maneira modesta, afetaram positivamente cerca de 60% da população da Índia, congregados em um total de 3.743 castas.

Vimos, portanto, a adoção da política de ação afirmativa na sociedade indiana, ainda que em meio a tensões. É semelhante ao que se tem presenciado na sociedade brasileira, desde o momento em que as cotas foram consideradas constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal. Temos presenciado desde então, um constante discurso

deslegitimador desse tipo de política. Muito parecido, inclusive, com o argumento utilizado por Gandhi na Índia, isso porque aqui no Brasil, além do mito da democracia racial, também vivenciamos a falácia da meritocracia.

A sociedade brasileira, apesar de democrática, ainda perpetua o autoritarismo no interior de suas relações. Provocando o isolamento, segregação, preconceito, carência de direitos, injustiças, opressão, permanentes agressões às liberdades civis e públicas, traduzindo-se em uma completa violação de direitos humanos que recai sobre corpos negros/as e africanos/as. A vida social de negros/as no Brasil revela que o racismo é institucional e estruturante da nossa sociedade. O acesso aos serviços e bem públicos são ruins e diariamente são agredidos pelo ‘Estado de farda’ e pela mídia fascista.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS EM OPOSIÇÃO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS UNIVERSALISTAS

Buscando dar respostas ao questionamento do nosso primeiro capítulo, que tal refletirmos sobre a solidariedade que Latouche nos aponta? Se pensarmos na UNILAB como umas das universidades que são criadas no governo Lula, como já viemos a apontar no decorrer deste trabalho, a mesma nasce para atender a demanda de expansão do ensino superior no Brasil e ao nascer com essa finalidade é diferente, porque a sua concepção enquanto universidade a torna uma política social para o atendimento de grupos marginalizados. Ela nasce para atender a segmentos populacionais da zona rural, que até então era inexistente para o sistema de educação superior no Brasil, passando a incorporar em seus quadros, negros/as, indígenas, quilombolas, dentre outros/as e por atender à internacionalização, também se torna a primeira política de ação afirmativa para atendimento de africanos/as e timorenses, no Brasil.

Tendo em conta, como já vimos no capítulo anterior, que as ações afirmativas buscam remediar e retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado, a criação de uma política de ação afirmativa para atendimento de estudantes do continente africano está totalmente justificada, uma vez que o Brasil, no processo de colonização, escravizou africanos/as no Brasil. De forma que o racismo perpetrado contra o/a negro/a brasileiro/a, atinge da mesma forma e/ou ainda mais violentamente, o/a negro/a africano/a.

E se olharmos ainda mais fundo, vamos perceber que houve ações afirmativas para a imigração europeia (branca) no Brasil que não geraram os mesmos embates que

essa iniciativa de ação afirmativa para a imigração estudantil africana e do Timor Leste proposta por Lula (UNILAB); ou até mesmo as ações afirmativas com critérios raciais para que a população negra e indígena brasileira pudesse ter acesso ao ensino superior público no Brasil.

Os estudos que temos levantado e que apontam a relevância da adoção dessas políticas de ação afirmativa no Brasil, assim como os indicadores que mostram a eficácia de sua aplicabilidade (FONSECA, 2009; HERINGER, 2013; FERES, 2013, MALOMALO, 2017; NASCIMENTO, 2013), nos têm possibilitado identificar ‘quem são’ os grandes opositores dessa política. Torna-se interessante observar que aqueles que se opõem, assim como no caso da Índia, ocupam lugares privilegiados nessas sociedades. Assumindo, portanto, uma posição de não querer abrir mão de seus privilégios.

No caso do Brasil, especificamente, principalmente no período anterior e pós aprovação das cotas no ensino superior, percebe-se uma elite que se reveste de uma suposta autoridade acadêmica, que Elisa Larkin Nascimento (2013) vai apontar como uma ‘má-fé intelectual’ já que se trata de um pensamento celebrado por uma elite branca que utiliza de todos os artifícios possíveis para deslegitimar e desautorizar as políticas de ação afirmativa. Para a autora, é uma postura de má-fé porque são intelectuais e formadores/as de opinião, que têm toda capacidade e bagagem intelectual para reconhecer a categoria ‘raça’ no seu uso social e não biológico, mas utilizam da má-fé para veicular o contrário na grande mídia, acusando de racistas aqueles/as que lutam contra o racismo.

Fica evidente que a adoção da política de ação afirmativa sempre foi criticada por determinados segmentos, independentemente das sociedades onde esse sistema foi adotado. Na Índia, Moore (2005) aponta que mesmo após 50 anos da independência, as castas superiores ainda tentam barrar os avanços das castas historicamente excluídas, não muito diferente do Brasil, onde mesmo as ações afirmativas já tendo sido adotadas há anos, o discurso dominante ainda tenta boicotar esses avanços, com discursos falaciosos sobre meritocracia.

O fato é que embora a sociedade brasileira sempre tenha se colocado em um lugar de diversidade racial, ela historicamente, separou os lugares sociais para brancos/as, negros/as e indígenas. E neste sentido, muito nos interessa definir o que são as ações afirmativas e o que elas significam no bojo de sociedades racistas, como o Brasil. Para isso, acreditamos que haja a necessidade de afirmar a oposição das políticas focadas às políticas universalistas, que têm uma noção do trabalhador sem sexo e sem cor.

O pressuposto por trás da defesa de políticas universais parece ser o de que se as desigualdades socioeconômicas entre negros/as e brancos/as forem reduzidas, as diferenças também desaparecerão e poderemos viver em sua sociedade sem raça e cor. Ou seja, se as desigualdades socioeconômicas entre grupos étnico-raciais forem reduzidas, o preconceito e a discriminação também o serão (SILVA, 2013 p. 311).

Parte-se de uma ideia de que o foco em classe é preferível a um foco em raça. Para os opositores às políticas de ações afirmativas, as políticas de inclusão social devem ter um foco universal, baseado em critérios puramente socioeconômicos.

Hasenbalg (2005) e Paixão (2005) inovam na crítica a essa noção universalista de concepção da sociedade brasileira, quando mostram que as desigualdades entre brancos/as e negros/as, não são resultados apenas de uma sociedade escravagista, mas também da realidade do desenvolvimento do capitalismo, onde a sociedade brasileira acaba operando sob dois sistemas que são dialeticamente conjuntivos: classe e raça. Paixão (2005) vai mostrar como essa complexificação das relações sociais no Brasil, corroboram para a disseminação do racismo à brasileira.

Sueli Carneiro (2003) aponta que a defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil tem seus propósitos ligados ao mito da democracia racial, uma vez que o mito aliado às políticas universalistas em seu viés falacioso da ‘igualdade’ tem cumprido o papel de perpetuar processos de exclusão racial e social, privilegiando os de sempre. Para a autora, a realização dos ideais das políticas universalistas no Brasil depende de sua focalização nos segmentos sociais que, historicamente, elas mesmas vêm excluindo.

As políticas focalizadas apresentam-se, portanto, dentro de um contexto de exclusão, onde se resgata a solidariedade devida pelas políticas universalistas, pois implica no reconhecimento de que elas, historicamente, abandonaram esse princípio de solidariedade, o que resultou na apropriação por não-pobres de recursos destinados aos pobres. Esse é o estado da arte. E não será com a submissão a um princípio abstrato de universalismo, que na prática social se realiza como farsa, reproduzindo privilégios, que se poderá enfrentar decisivamente o problema da pobreza, da miséria e da concentração de renda no país (CARNEIRO, 2003).

Vejamos a definição de Heringer sobre ação afirmativa:

“São políticas e procedimentos obrigatórios ou voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado. O objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um ‘nivelamento do campo’” (HERINGER, 2010).

Nesse sentido, são esforços adotados para expandir as oportunidades para mulheres ou minorias raciais, étnicas ou de origem nacional, levando o pertencimento a estes grupos em consideração na decisão sobre distribuição de bens e serviços (AFFIRMATIVE ACTION REVIEW, REPORT TO THE PRESIDENT, 1995).

O princípio que orienta a adoção das políticas de ação afirmativa é a compreensão de que a variável cor/raça/etnia é um critério aceitável, seja nas admissões no mercado de trabalho, nos contratos com o governo, no ensino superior ou em outras áreas, tendo como ponto de partida a situação histórica de desigualdade de oportunidades, vivenciadas pela população negra.

A definição de Verán (2013) é interessante, neste sentido, pois nos auxilia a compreender as ações afirmativas como uma alternativa à inação de um Estado:

“Políticas de ações afirmativas são dispositivos que buscam corrigir desigualdades de acesso a direitos tidos como fundamentais em uma sociedade afetada por determinados mecanismos discriminatórios. Decorre disso que a maneira com que grupos específicos são discriminados é diretamente relacionada à forma pela qual um Estado nacional organiza o acesso a esses direitos, além do fato de que cada ação afirmativa espelha simetricamente as falhas de um determinado modo de garantir esses direitos. Quando existem, ações afirmativas e suas modalidades são relativas a uma determinada ordem político jurídica e a existência e amplitude de falhas desta ordem”. (VERÁN, 2013 p. 344).

Pensar ações afirmativas, em determinadas sociedades, é tocar no papel que os Estados têm desempenhado como negadores de direitos de muitos povos. Estamos querendo dizer, portanto, dialogando com Verán, que as ações afirmativas só são necessárias, porque esses Estados são coniventes com a discriminação presente em suas sociedades. Em um mundo onde direitos, fossem estendidos a todos/as, não haveria jamais a necessidade de políticas afirmativas. Giorgio Agamben (2007) e Achille Mbembe (2011) ainda vão além nessa discussão sobre o papel normativo do Estado. Para eles, é o próprio Estado que cria e legitima diferentes mecanismos de exclusão de determinados grupos nas sociedades.

No nosso entendimento, essa reflexão é necessária porque mostra a ausência de um Estado viabilizador dos direitos de cidadania de uma sociedade e neste sentido, pensar

que o direito a ter direitos é dado à elite, no caso particular do Brasil, ora escravocrata, ora capitalista, essa elite opera visando seus interesses e quando a pauta colocada via movimentos sociais reivindica a concessão mínima de direitos à produção e reprodução da vida, essa elite se reveste de ódio.

Dagoberto José Fonseca (2009) já apontava que o “Estado é novo, a república é nova, mas a política é velha e de velhacos”. Ou seja, mudaram apenas o sistema e as formas pelas quais ele ainda opera as discriminações e preconceitos contra a população negra e indígena do país.

Pensar a expansão do ensino superior no Brasil nos faz tocar na questão da inclusão de populações discriminadas e excluídas historicamente de todas as esferas da sociedade, principalmente, no tocante ao acesso à educação, mais ainda, à educação superior pública. Os estudos que temos, estudos que levantamos acerca das Ações Afirmativas no Brasil, nos têm ajudado a conceber esta universidade como uma política de ação afirmativa para a inclusão de negros/as e pobres. E nesse sentido, ela também tem sido a política efetiva de inclusão de estudantes africanos/as e timorenses no Brasil.

Temos compreendido que o nascimento da Política Nacional de Assistência Estudantil tem correspondido a uma série de fatores internos, que dizem respeito à expansão do ensino superior público no país. Neste sentido, mostraremos como a expansão das universidades tem mudado o perfil da universidade pública brasileira, ao passo que novos grupos, até então excluídos, passam a ingressar no ensino superior, fazendo com que haja a necessidade de adoção de políticas de permanência destes/as estudantes.

Como o REUNI vem atendendo camadas da população, que até então não acessavam o ensino superior e que em sua maioria pertencem a famílias de baixa renda, é quase automático, que após ingressar na universidade, praticamente todos/as estes estudantes, precisarão serem assistidos por auxílios e bolsas que visem sua permanência nas universidades. Vejamos:

“O setor público, mais seletivo e com alta competição para ingresso na maioria dos cursos, passou então a receber a partir da década de 2000 uma maior proporção de estudantes de um ‘novo perfil’: vindos de escola pública, mais velhos, com o que chamamos de ‘trajetórias escolares não lineares’, isto é, que possivelmente não ingressaram no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio e talvez tenham tentado ingressar em diferentes cursos ou instituições antes de conseguirem efetivamente matricular-se numa instituição pública”. (HERINGER, 2014, p. 26)

O REUNI possibilitou a chegada de um novo público de alunos/as desde 2000, nas universidades estaduais e federais. Essa expansão das universidades, trouxe desafios em termos de atendimento das necessidades específicas destes/as estudantes. Assim, os recursos financeiros passam a ser a grande pauta, pois se fez necessária a criação de mecanismos e políticas que permitam o apoio material aos/as estudantes de baixa renda, com a finalidade de que consigam se manter nos cursos.

A lei faz com que o Estado assumira o seu dever de promover igualdade de oportunidades, bem como a inclusão dessas parcelas que foram excluídas historicamente da sociedade brasileira. Segundo Malomalo (2010), este diálogo do governo com o movimento negro, permitiu a elaboração de políticas públicas em educação para negros e brancos pobres. Para o autor, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a implementação de políticas de cotas sociais e raciais são respostas concretas dadas pelo governo petista e pelos Conselhos Universitários em relação às demandas da população negra.

Com a inclusão de novas parcelas da população, até então, excluídas, se faz necessário pensar numa política transversal, no sentido da permanência e da não evasão. É necessário que haja ações que motivem estes/as estudantes a permanecerem nas universidades, além disso, como a grande maioria é de baixa renda, verificou-se que grande parte deles/as, antes de ingressarem no ensino superior, complementavam a renda familiar com algum tipo de trabalho.

Segundo Feres (2013), nos primeiros anos, após a criação do PNAES, houve grande investimento por parte do governo petista, de forma que as universidades conseguiram atender as demandas postas. Ocorre que os anos que seguiram, a criação do REUNI e sua expansão desordenada, sem planejamento, afetou seriamente o desempenho da Política dentro das universidades, pois a demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade aumentou, mas os recursos destinados ao PNAES congelaram e também, foram reduzidos nos anos que se seguiram.

Cabe salientar ainda que os/as estudantes africanos/as e timorenses, ainda que estrangeiros, estão ancorados por um acordo de cooperação entre o Brasil e seus países, o que faz com que tenham direito a atendimento integral por parte da Política de Assistência Estudantil, enquanto política social que garante a permanência destes na universidade, não devendo haver distinção entre brasileiros/as e estrangeiros. As

diretrizes são claras no que se refere à função da UNILAB no Brasil, nos PALOPs e no mundo.

Defendemos aqui uma Política de Assistência Estudantil que possa desenvolver ações no âmbito da universidade, sem que estas sejam pensadas apenas a partir de auxílios. Essa política não apenas na UNILAB, mas em todas as universidades públicas, federais e estaduais, deve ir além da dimensão material, utilizando também outros mecanismos de inclusão desses/as estudantes na universidade e na comunidade.

A cidadania só pode ser vivida em sua plenitude a partir do reconhecimento de que estudantes africanos/as, timorenses e brasileiros/a negros/as e indígenas, são todos/as, sujeitos de direitos da Política de Assistência Estudantil. E se voltarmos às diretrizes de fundação da UNILAB, assim como no conceito de cidadania multicultural, que defendemos no início desse capítulo, essa universidade é em sua concepção uma política de ação afirmativa, pensada em termos de diversidade e inclusão de povos estigmatizados pelo racismo estruturante da sociedade brasileira.

Para que a UNILAB se torne ato político de resistência, é necessário que se tenha consciência do quão importante é o seu projeto. A Política externa brasileira tem trabalhado na perspectiva da Cooperação Sul-Sul, mas essa têm deixado claro suas contradições. Resta compreender a existência dessa universidade como solidariedade, não apenas para estudantes africanos/as, mas para todas as parcelas, até então excluídas, da sociedade brasileira.

3. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E NA UNILAB: SURGIMENTO E DESAFIOS DA ATUALIDADE

Explanaremos neste capítulo como nasce a Política Nacional de Assistência Estudantil no Brasil, levando em consideração que a sua gênese está intrinsicamente ligada ao processo do surgimento do ensino superior no país, bem como se processa sua expansão para as universidades públicas, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nos governos petistas, especificamente no governo Lula. Para isso, também apontamos a necessidade de reformulação dessa política, não apenas na UNILAB, mas nas demais universidades públicas brasileiras, já que a mesma foi pensada e é constantemente implementada a partir de preceitos universalistas de atendimento às vulnerabilidades, não levando em consideração que para além do estigma da pobreza, as populações negras e indígenas, também sofrem com o racismo estruturante do Estado brasileiro, exigindo a necessidade de uma política pensada em termos interseccionais.

A Política Nacional de Assistência estudantil, assume o papel de elaborar e implementar programas de permanência dentro das universidades públicas brasileiras, onde cuida para que estes estudantes tenham experiências exitosas na conclusão do ensino superior. As condições do projeto de atuação e elaboração de medidas político-pedagógicas por parte da Política Nacional de Assistência Estudantil encontra-se intrinsicamente ligada ao REUNI, dessa forma, ainda que essa política deva atuar para além da concessão e auxílios, não se pode negar a importância do investimento por parte da união nas universidades. E com relação ao investimento, é sabido que as universidades públicas brasileiras vêm sofrendo com a diminuição desses repasses, afetando a atuação da Política de Assistência Estudantil em cada umas dessas IES.

Identificamos que é de extrema importância, a UNILAB ser concebida como uma política de ação afirmativa para atendimento a estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses, fazendo com que haja a necessidade de uma Política de Assistência estudantil comprometida com este projeto de universidade. Neste sentido, a fala do assistente social, Marco, é bem elucidativa do que queremos dizer:

“[...]A principal especificidade se a gente compara com outras universidades federais, que são as universidades recentes, implantadas, é que nesse modelo de integração internacional no Brasil, UNILAB e UNILA em Foz do Iguaçu, tem uma demanda específica que exige assistência estudantil, que são os estudantes internacionais” (MARCO, entrevista realizada em maio de 2017).

Marco explicita a necessidade de um olhar profissional que esteja comprometido com as especificidades de universidades como UNILA e UNILAB. Mas ao mesmo tempo em que trata desse aspecto, no trecho: “é que nesse modelo de integração internacional no Brasil, UNILAB e UNILA em Foz do Iguaçu, tem uma demanda específica que exige assistência estudantil, que são os estudantes internacionais” da fala do assistente social, temos a impressão de que para ele, a política de assistência estudantil não é para atendimento de estrangeiros/as em universidades públicas brasileiras, sendo que apenas no caso dessas duas universidades, porque possuem o acordo de cooperação, essa assistência deve ser concedida.

É um olhar que coloca o/a estrangeiro/a, e neste caso, o/a estrangeiro/a africano/a, como beneficiado de uma política pensada para brasileiros/as. Um olhar que consciente ou inconscientemente, corrobora para a manutenção de um imaginário xenofóbico e racista, em relação à presença destes/as estudantes na UNILAB, em Redenção, no Ceará e no Brasil. Problematizaremos essa situação mais a frente, tendo em conta que para entendermos a maneira como essa política foi pensada no Brasil, há a necessidade de a contextualizarmos historicamente.

3.1 SURGIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

Para tratarmos do surgimento da Política de Assistência Estudantil no Brasil, trouxemos de forma breve o surgimento da educação superior no país, que como Chacon e Calderón (2015) apontam, surge muito tardiamente, se formos comparar às américas espanholas e inglesas, que já no período colonial, tinham acesso ao ensino superior, uma vez que neste período, os portugueses, aqui no Brasil, tinham o intuito apenas de fiscalizar as terras colonizadas. Todavia em 1808, com a vinda da família real, criam a Escola de Cirurgia da Bahia e uma cadeira de anatomia no Hospital Real Militar do Rio de Janeiro.

Em 1910 se cria a Academia Real Militar da Corte, que mais tarde se denominará Escola Politécnica. Existiram ainda os decretos que instituíram a cadeira de Ciência Econômica e a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes. Todos estes cursos eram gratuitos para a elite e a coroa os financiava.

Sampaio (2000) aponta o caráter profissionalizante e elitista dessas universidades, já que os cursos só atendiam filhos da aristocracia colonial, que não podiam estudar na

Europa, devido ao bloqueio de Napoleão Bonaparte em 1808. Após este período, segundo o autor, a criação de novas Instituições de Ensino Superior deu-se lentamente, pelo menos até à proclamação da República. Para o autor, a Constituição da República possibilitou que o setor privado acessasse a educação superior, sendo que até 1920, a educação superior teve um crescimento considerável, passando de 24 para 133 instituições de ensino (Martins, 1987).

É a partir da proclamação da República que começa a aumentar o número de instituições de ensino superior no Brasil, ainda que voltadas para a formação profissionalizante. Embora num contexto de República, a constituição de 1891 se omite em relação ao compromisso do governo com o ensino superior.

Em 1912, através do decreto de n. 9323, surge a primeira universidade brasileira, no estado do Paraná e em 1920, através do decreto de n. 14.343 surge a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - originada a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (VASCONCELOS, 2010).

Vasconcelos aponta que em 1931, o governo Getúlio Vargas inova, reconhecendo a educação como um direito público regulamentado pelo Estado, sendo considerado um marco no campo das políticas sociais. Ainda em 1931, foi criado o decreto de n. 19.851, onde se prevê algumas medidas de assistência (bolsas de estudo) aos estudantes pobres de instituições universitárias. Muito embora, ele tenha sido incorporado na Constituição Federal de 1943, como já informamos no capítulo anterior, alguns dados que contrariam este decreto, já que essa mesma constituição, se ancora em princípios da eugenia para promover a educação no Brasil.

Em 1940 a assistência estudantil foi estendida a todos os níveis de ensino. Na constituição de 1946, art. 172 “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), a assistência estudantil é abordada em um título específico, tratando como direito do/a estudante.

Nos anos que vão de 1950 a 1970, embora num contexto marcado pela ditadura militar, são criadas várias universidades federais em todo o Brasil, cerca de pelo menos

uma em cada estado, sem contar as universidades estaduais e as particulares, seguindo a descentralização do ensino superior com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estava em vigor a partir de 1961, tendo sido reformulada duas vezes seguidas, onde a última foi a de 1996.

Vale lembrar que a trajetória histórica da Política Nacional de Assistência Estudantil no país passa a se vincular à política de assistência social que foi ancorada nas lutas dos movimentos sociais pelo fim do regime militar no Brasil.

Frente às lutas da época, surgem duas frentes políticas de discussões sobre assuntos educacionais, em especial sobre as questões relativas à assistência estudantil, em 1987, momento em que se deu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), (VASCONCELOS, 2010).

Calderón (2000) aponta que as políticas adotadas por FHC na educação superior, promoveram um aumento de 110% no número de IES privadas, institucionalizando o mercado universitário e representando a forte mercantilização da educação superior no país.

Entre 1964 e 1990, período em que o Brasil atravessa um regime militar, a economia passa pelo seu mais alto nível de crescimento, bancada pelos empréstimos contínuos do exterior, o que irá comprometer fortemente o país nos anos seguintes, gerando enorme dependência financeira dos credores ligados ao FMI. Behring (2003), nos diz que as políticas de ajuste neoliberal começaram a ser implementadas no Brasil a partir dos anos 1990. Para a autora, o peso da dívida, somada à necessidade que os países capitalistas em desenvolvimento sempre mostraram de adequarem-se ao novo modelo mundial, que autorregula as forças de mercado buscando o ajuste entre oferta e demanda, trouxe aos discursos dos políticos governantes do país, a ‘cultura da crise’ (DURIGUETTO; MONTAÑO, 2010).

Ao trazermos a trajetória da educação superior no Brasil, é importante nos ater à reforma no Brasil que se iniciou em 1988, a partir da aprovação da Constituição Federal (CF). Dentre uma das principais metas da constituição, encontra-se a educação nacional, inclusive com um capítulo que trata exclusivamente dessa questão.

No artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em suas disposições, a União, no prazo de um ano, deveria encaminhar ao Congresso

Nacional uma proposta do PNE, de forma a indicar quais seriam as metas para o país naquele período que fora considerado a ‘década da educação’ (1996-2006). Segundo Chaves (2010), é a partir desse período que essa perspectiva indica a implementação de políticas educacionais e percebe-se a expansão do ensino superior no Brasil:

“A política de expansão do ensino superior brasileiro é parte da reforma do Estado implementada no país, a partir da década de 1990, chegando aos dias atuais. A centralidade dessa reforma consiste na redefinição do papel do Estado que reafirma, por um lado, o valor do Estado democrático e republicano como o âmbito natural da justiça e como instância estratégica de redistribuição de recursos, ao mesmo tempo em que ele é desmantelado, em função do reforço darwiniano do mercado, procurando, a qualquer custo, a manutenção dos lucros. Dessa forma, as bases da reforma do Estado brasileiro foram estabelecidas, em 1995 (governo Fernando Henrique Cardoso), por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (pdre),¹ que tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização.” (CHAVES, 2010).

Claro que na educação, a gratuidade do ensino público continua sendo a grande conquista. Além disso, desde os anos 2000 até 2016, o que se percebe é o acesso ao ensino básico e superior das camadas populares da sociedade brasileira. O governo Lula passou a privilegiar a política de interiorização e internacionalização do ensino superior.

A mudança governamental que ocorreu de 2003-2010, impactou fortemente no ensino superior brasileiro. Quando trazemos o quadro de universidades públicas nos governos anteriores, vemos o *déficit* educacional enorme que era enfrentado pelas populações pobres do país. Lembramos, a exemplo do governo anterior ao Partido dos Trabalhadores (PT), o do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, almejando o crescente apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI) passou a usar da privatização em vários setores da vida social brasileira num país onde as políticas sociais já eram muito precárias, principalmente quando se tratava de saúde.

Diferente da política de privatização do governo de Fernando Henrique Cardoso, os governos federais petistas procuraram investir na gratuidade e universalização do ensino superior criando oportunidade para as regiões pobres e sem instituições de ensino superior. Aqui não se trata de fazer discursos partidários, mas de trazer a tentativa dos governos anteriores ao de Michel Temer, de apostar no cumprimento do direito à educação que consta na Constituição Federal de 1988.

No governo Lula, período em que a expansão do ensino superior avançou ainda mais, a política de interiorização fez parte da política da expansão do ensino superior no Brasil. Para atender a essa demanda, o Governo Lula criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Com o REUNI, o governo

federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012 (BRASIL, 2010). O Programa fez algumas reformas nas universidades existentes, construiu novas universidades em regiões onde não havia e ampliou vagas para períodos noturnos para atender a demanda de estudantes trabalhadores/as.

Já a política da internacionalização, além de seguir a tendência mundial de abrir vagas para estudantes não nacionais, o Brasil, no contexto do século XXI, criou a UNILA e a UNILAB como projetos estratégicos, inclusive para dar conta dos interesses políticos e econômicos no plano internacional.

Os críticos radicais da política de expansão universitária¹⁴, além do tema de precarização do trabalho docente, da má qualidade das infraestruturas universitárias, dos ambientes de trabalho de ensino que têm afetado tanto a qualidade de vida dos docentes, discentes e técnicos administrativos em educação, têm mostrado, também, seus impactos negativos nos processos de ensino e na política de assistência estudantil.

No contexto de expansão do número de vagas e do aumento de oportunidades de ingresso no ensino superior público, o que passamos a ver é uma participação ampliada de jovens estudantes que antes não tinham possibilidade de acessar essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva e a partir das ações dos governos petistas para viabilizar a inclusão social dessa parcela da população brasileira, surgiu a necessidade de articular propostas que buscassem atender as novas demandas postas, decorrente do acesso dessa população, até então, excluída. É dessa forma que a grande questão que se faz presente é a permanente diligência pela permanência dos estudantes nas universidades.

¹⁴ORLETTI, Elisabeth. A universidade pública brasileira; CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva; BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.

Segundo Nascimento (2013), a assistência estudantil está fortemente vinculada ao Movimento de Reforma Universitária que se deu na metade do século XX formado pelos/as estudantes, intelectuais e comunidade acadêmica que reivindicavam a democratização da universidade e da sociedade. Tinham como principal meta a democratização das condições de acesso e permanência dos/as estudantes nas universidades públicas, com base em ações de assistência estudantil.

Ainda segundo Nascimento (2013), com recursos próprios, que muitas vezes eram provenientes de taxas de matrícula, as IFES começaram a estruturar programas de alimentação, bolsas e moradias universitárias e, nesse sentido, novas formas de organizações estudantis foram sendo criadas com intuito de lutar pela defesa das condições de acesso e permanência dos estudantes nas universidades com uma política de assistência estudantil que fosse, de fato, eficaz. Foi nesse período de transição para a democracia brasileira que ocorreram os primeiros encontros a nível nacional dos Pró-Reitores das IFES, que deu origem ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

O FONAPRACE, juntamente com a ANDIFES, defendia a integração regional e nacional das instituições de ensino superior de forma a garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), dialogando com a perspectiva dos direitos sociais, com a finalidade de proporcionar aos estudantes as condições necessárias para a permanência e conclusão dos cursos (FONAPRACE, 2012).

Foi a partir das diversas denúncias quanto à falta de assistência por parte das universidades, que o FONAPRACE fez parceria com os/as estudantes para pressionar o governo a implementar uma política efetiva que garantisse a permanência dos/as estudantes nas universidades, uma política que pudesse assisti-los/as, garantindo os mecanismos necessários para a conclusão dos seus cursos. Foram várias as reuniões junto ao Ministério da Educação (MEC) onde a pauta que se fazia valer era a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O MEC passou a considerar a assistência estudantil como uma estratégia no combate às desigualdades sociais, compreendendo que a democratização das condições de acesso e permanência na universidade é um direito que devia ser levado a todos os brasileiros. Dessa forma, instituiu-se, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este foi um

grande marco na história do FONAPRACE, uma conquista para a Assistência Estudantil nas duas décadas de existência do Fórum. (FONAPRACE, 2012).

Assis (2013), buscando conceituar a expressão “Política de Assistência Estudantil”, nos traz que a mesma se caracteriza como ação assistencial. Neste sentido, busca atender as necessidades sociais básicas da população de forma que se insira no campo das políticas públicas de educação superior. Ela recebe o nome de ‘política’ por se estruturar com base em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações no campo das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE, 2012).

Desta forma, entendendo que as políticas públicas que seguem na área da educação superior estão fortemente ancoradas nas mudanças sociais que esse ensino sofre com as mudanças de governos e alinhamentos político-estratégicos, nos cabe salientar que a mudança governamental dos anos 2000 se traduz em maior legitimidade das ações assistenciais. Citamos duas dessas políticas públicas atuais na área da educação superior e alguns programas, como: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, apesar de fortemente criticados pelos movimentos estudantis, devido a não alterarem a ordem econômico-social vigente, foram um marco com relação à expansão das universidades no país.

Nascimento (2013) em seu artigo “A Assistência Estudantil Consentida”, nos traz uma reflexão acerca dessas mudanças governamentais que incorporam em suas ações projetos neoliberais para tratar da educação superior no país. Reconhecendo que, apesar de programas como o REUNI que vincula a assistência estudantil como uma de suas principais diretrizes e o FONAPRACE que teve grande papel de mediador e articulador na criação do PNAES terem sido extremamente importantes e eficientes em muitas ações, eles atendem à mesma agenda neoliberal que orienta as propostas do governo federal. No caso do REUNI, isso ocorre justamente porque a assistência estudantil passa pelo processo de institucionalização nas IFES, e esse processo segue a lógica governamental posta que se vincula aos interesses dominantes, onde as universidades perdem sua autonomia. No caso do PROUNI, predomina a lógica da mercantilização da educação superior, onde o Estado se exime de conceber a educação como um bem público disposto na constituição Federal e passa a celebrar parcerias com a iniciativa privada. (BRASIL, 2010).

A categoria ‘assistência estudantil consentida’ é trabalhada pela autora como uma forma de trazer a mudança que está a ocorrer no projeto de assistência estudantil, que foi historicamente construído pelas lutas dos movimentos sociais na educação, no contexto de contrarreforma universitária do ano 2000. Este tipo de assistência estudantil se traduz num projeto que restringe ações, pois ele é definido dentro da agenda educacional dominante que defende, segundo Chauí (1999), uma universidade neoprofissional de modelo operacional que forma o sujeito tão somente para competição no mercado.

Para Leite (2012), o redesenho do sistema educacional das universidades, os condicionam em grandes executores das exigências de mercado, transformando a universidade e o próprio ensino em mercadoria. Ao capturar as subjetividades dos sujeitos desde o momento de inserção na instituição de ensino, preparando-o apenas como trabalhador para um mercado de trabalho, torna inativa a capacidade dos/as estudantes de se mobilizarem como sujeitos à margem de seus direitos, de forma que o sistema educacional, como um todo, o molda e retira toda a sua crítica e reflexão do processo educativo.

Para a autora, o governo trabalha justamente na perspectiva de manter a ilusão das camadas subalternas de que a educação superior trará a possibilidade de ascensão. Se no contexto da ditadura militar, as camadas médias depositavam na universidade a possibilidade de mobilidade social vertical, agora, nos anos 2000, as populações que sempre viveram destituídas dessa possibilidade reclamam esse direito e centralidade para si. Ocorre que essa possibilidade de ascensão através do ensino público superior só se fará possível quando houver um trabalho efetivo do Estado junto à comunidade acadêmica, no intuito de implementar políticas estudantis efetivas dentro das universidades, entendendo que a ampliação de vagas no ensino superior público compreende a criação de mecanismos para permanência dos estudantes nas universidades.

O REUNI, após sua expansão, vem possibilitando apenas políticas estudantis pobres para os pobres, pois é destinada somente aos estudantes tidos como ‘carentes’, ou seja, a expansão não foi pensada em termos de acesso democrático para a população brasileira e, ao pensar uma universidade que busca atender apenas uma parcela, aquela tida como a mais carente, e dentro dos limites neoliberais, a política direcionada a eles/as também será pobre, ditada dentro dos limites de seleção e das condicionalidades.

Trazer o conceito de gratuidade implica não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a “garantia de reais condições de estudo através de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia, disponibilidade de material de estudo”, (ANDES, 1996, p. 29). Acrescentamos ainda, que dentro deste rol de direitos, se encontram o direito à cultura e ao lazer, dentre outros mecanismos de integração destas populações, dentro e fora da universidade.

Desta forma, a política de assistência estudantil não deveria jamais se limitar a criar mecanismos de seleção para programas que serão destinados unicamente à população de baixa renda. As ações tomadas no âmbito dessa política devem atender a as populações que, pela existência de programas como o REUNI, além das ações afirmativas sociais e raciais, chegam à universidade com um grande histórico de dificuldades, que só podem ser trabalhadas, na medida em que a universidade tratar estes novos/as estudantes, enquanto sujeitos de direitos.

Leite (2012) realizou uma pesquisa nos *sites* de 98 universidades federais e estaduais, sendo 59 universidades federais e 39 universidades estaduais. A autora traz algumas colocações importantes. A mesma identificou que em todas as universidades federais pesquisadas existia uma Política de Assistência Estudantil e que isso se deve ao fato dessas universidades terem aderido ao REUNI em 2007, levando em consideração que o programa traz como uma de suas principais diretrizes a assistência estudantil; as universidades acabaram por aderir à implantação da política dentro dos sítios, isso é claro, aliado ao apoio financeiro que existia na época por parte do REUNI, e que hoje não existe mais.

A pesquisa mostra ainda, que algumas das universidades federais sinalizam no *site* a existência de assistência estudantil, mas o *link* não traz informações, ou aparece que a página está em construção. Já nas universidades estaduais, a assistência estudantil limita-se, não mais que à moradia e alimentação, sendo que a maior parte delas se localizam no Nordeste. Outra característica encontrada pela autora é que todas as universidades que possuem política de assistência estudantil vinculam sua concessão à comprovação de carência financeira. Além disso, existem bolsas para todas as atividades realizadas, mas não se permite o acúmulo de duas bolsas, ou seja, quem possui uma, não pode concorrer a outra.

Sintetizando as ideias da autora, o que devemos tomar como discussão é a concepção de gratuidade que as universidades encunham, pois a gratuidade no acesso ao

ensino implica outras variantes que vão determinar o percurso desses/as estudantes que passam a acessar as universidades públicas. Entendendo, aqui, que a gratuidade no ensino implica “não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo através de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia, disponibilidade de material de estudo”; (ANDES, 1996, p. 29). A autora ainda nos dá a possibilidade de refletir sobre as ações dessas universidades, que parecem agir como se os/as estudantes que acessam as universidades na condição de pobre, devessem permanecer pobres no percurso universitário.

Ainda complementando as ideias da autora, no que concerne aos currículos das universidades públicas, não temos presenciado grandes mudanças quando se trata de incluir a temática étnico-racial nas salas de aulas. Mais ainda, temos que pensar as universidades de maneira mais global, já que o debate das ações afirmativas no Brasil, focou muito no acesso dos estudantes de graduação, ao contrário da experiência de outros países, como Estados Unidos e África do Sul, onde desde o começo o debate incluiu também os professores, por exemplo. (BARRETO, 2016).

3.2. OS LIMITES DE UMA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PENSADA EM TERMOS UNIVERSALISTAS

Os estudos acerca da Política Nacional de Assistência Estudantil, nos tem possibilitado refletir sobre essa política numa ótica diferente, um olhar que nos permite questionar qual é realmente seu papel no ensino superior. Temos percebido que a política de assistência estudantil, se veicula a uma luta mais ampla, que é a luta pela inserção de grupos que até meados dos anos 2000, encontravam-se fora do sistema de ensino superior do país. Estamos falando, portanto, de pobres, negros/as, indígenas, quilombolas, que passam a acessar o ensino superior no país, que como vimos no início deste capítulo, tratava-se, e ainda se trata, de um espaço hegemonicamente elitista e branco.

Ainda assim, não se pode também entender as ações dos governos federais petistas, sem levar em conta as reivindicações dos movimentos sociais e populares e, de forma particular, das populações negras e indígenas do país. E neste sentido, para atender a algumas de suas demandas, o governo Dilma fez votar a lei das cotas (Lei n. 12.711/2012) que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de

jovens e adultos. Dentro destes 50%, os estudantes autodeclarados pretos, pardos e de famílias com renda inferior ou igual a um salário mínimo *per capita*, devem ser contemplados. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (BRASIL, 2012).

Ressalta-se também que uma das diretrizes do REUNI é a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, contudo, tal norma é muito genérica e não enseja que as universidades adotem políticas afirmativas com corte racial (HERINGER, 2013; FERREIRA, 2012)

A Política de Assistência Estudantil está inserida, neste sentido, dentro do debate sobre as ações afirmativas no ensino superior, sendo que sua função dentro das universidades públicas brasileiras, está diretamente ligada a elaborar e implementar políticas que visem a permanência e a conclusão dos cursos, por parte desse novo alunado brasileiro.

Infelizmente, ainda que a adoção das políticas de ação afirmativa tenham sido um marco, em termos de inclusão das populações negras e indígenas do país, a maneira como a política de permanência destes/as estudantes, neste caso a política de assistência estudantil, vem sendo discutida no Brasil ainda está atrelada a uma concepção universalista das políticas sociais.

Mais intrigante ainda, é que alguns/as daqueles/as que estudam as políticas sociais e mais especificamente, a política de assistência estudantil, muito embora, apontem situações extremamente importantes no que se refere ao avanço e limites dessa política com as novas configurações do neoliberalismo, são os mesmos que têm encontrado mecanismos de deslegitimar as políticas de ação afirmativa, na qualidade de medidas paliativas no campo das políticas sociais, como podemos ver:

“[...] mediante a implementação, a granel, das PAA, pelo governo de Lula da Silva, os setores menos politizados do movimento negro anteviram formas mais céleres e menos ‘trabalhosas’ (como a luta coletiva) para alcançarem seus objetivos. O negro, de segmento historicamente explorado, passa a ser portador de uma dívida histórica, hipotecada pelo seu caráter de opressão, descola-se dos trabalhadores, para se tornar ‘merecedor’ de políticas de exceção, porque é ‘diferente’ dos demais. [...] é por isso que as PAA, além de não serem políticas sociais, também não representam sequer a possibilidade de uma transição para políticas universalistas” (LEITE, 2011, grifo nosso)

A política da má-fé (NASCIMENTO, 2013), se faz presente na fala da autora. Segundo Leite (2011), os movimentos negros que lutaram pela aprovação das ações

afirmativas raciais, além de serem ‘menos politizados’, recorreram à maneira mais fácil e menos trabalhosa de conseguirem políticas sociais que beneficiassem apenas seus grupos, pouco importando a estes/as, as demais parcelas de trabalhadores/a. Sua fala além de tentar deslegitimar grandes intelectuais negros/as como Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Marcelo Paixão, dentre outros/as que fizeram frente a aprovação das ações afirmativas, tenta invisibilizar a luta que já vem sendo travada há décadas pelos movimentos negros brasileiros. Além disso, também contribui na construção e fortalecimento de um olhar estigmatizado sobre aqueles/as que utilizam das políticas de ação afirmativa racial, os colocando no lugar de oportunistas em relação aos demais trabalhadores/as brasileiros/as.

A autora esquece que as ações afirmativas, estão longe de tornar a população negra ‘descolada’ da classe trabalhadora, muito pelo contrário. Trata-se de uma medida paliativa que dará condições humanas para que essa população consiga lutar por mudanças estruturais, já que “mesmo reconhecendo que políticas universais podem ser, às vezes, mais positivas, a questão é saber se seus efeitos tiveram a capacidade de, efetivamente, enfrentar o abismo sociorracial no país. E a resposta é não” (PAIXÃO, 2010).

Segundo Ikawa (2008), o que falta às políticas sociais universalistas é a vontade política na implementação de mudanças estruturais que requerem a consideração do contexto, já que enquanto houver pessoas que não mais podem ser alcançados por políticas universalistas de base e que sofrem ou sofreram os efeitos de discriminações que não foram levadas em consideração por essas, haverá a necessidade, por conseguinte, também de políticas afirmativas.

Para a autora, as políticas universalistas materiais e as políticas afirmativas têm o mesmo fundamento: o princípio constitucional da igualdade material. No entanto, são distintas no seguinte aspecto: embora ambas levem em consideração os resultados, as políticas universalistas materiais, diferentemente das ações afirmativas, não tomam em conta a posição relativa dos grupos sociais entre si.

Quando Leite (2011) faz o questionamento: “afinal, que tipo de mecanismos estão sendo criados pelos defensores destas ações no interior das universidades para a manutenção de estudantes cotistas até à conclusão de seus cursos superiores? ”, percebemos o quanto inconscientemente (queremos acreditar que seja) o racismo estruturante da sociedade brasileira faz com que uma intelectual, analista de uma política

de assistência ao/à estudante, não consiga ter a dimensão de pensar que a permanência dos/as estudantes negros/as nas universidades públicas brasileiras vai para além do movimento negro, já que estes não estão na elaboração e execução dessa política.

Ao invés de refletir sobre as possibilidades que esta política tem de alcançar e desenvolver um trabalho político e social junto a estes/as estudantes, torna-se mais fácil dizer que isso não é possível. São estes olhares sobre as ações afirmativas e as reivindicações dos movimentos negros, que contribuem para a perpetuação do racismo institucional dentro das universidades públicas brasileiras. Tem sido mais fácil fingir que não se está vendo o problema, do que pensar em como a Política de Assistência Estudantil pode contribuir para resolução destes nas universidades.

Crenshaw (2002) aponta o problema duplo da falta de interseccionalidade das políticas sociais, que são: a discriminação em si e a invisibilidade dessa discriminação dentro dos movimentos políticos e das políticas intervencionistas.

“[...] as análises nem sempre consideram como a raça ou a classe social contribuem para gerar as desigualdades [...] em parte, o problema é que pensamos esses movimentos separadamente e acreditamos que as intervenções devam priorizar uma questão de cada vez. É difícil demais fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. [...] precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional. Isso inclui a integração dos diversos movimentos” (CRENSHAW, 2002).

Para a autora, a interseccionalidade nos fornece a oportunidade de concebermos nossas políticas e práticas de maneira, efetivamente, inclusivas e produtivas. Seria pensar uma Política de Assistência Estudantil comprometida com os diversos grupos sociais presentes na universidade. Falta, como nos colocou Ikawa (2008), que a Política de Assistência Estudantil leve em conta as particularidades que cada grupo carrega consigo, em suas trajetórias, pensando estratégias e ações que levem em consideração as reivindicações destes grupos, lhes conferindo, e não retirando, humanidade.

Heringer e Paiva (2013) nos lembra que as políticas de ação afirmativa respondem a uma demanda de inclusão de uma população pobre e negra em universidades públicas, mas pensando de maneira mais ampla, essas políticas também correspondem à demanda pela ampliação do acesso à educação superior no Brasil. E dessa forma, compreendemos a Política de Assistência Estudantil como um meio de garantir a permanência desses/as estudantes que ingressam nas universidades públicas a partir das ações afirmativas.

E pensando na UNILAB como nosso campo de pesquisa, ela é uma universidade que surge para atender a demanda da interiorização e tem possibilitado que segmentos da população brasileira, até então marginalizados, que vivem em zonas rurais, passem a acessar a universidade pública. Estamos falando de pobres, negros/as, indígenas, quilombolas, LGBTs, são majoritariamente jovens, mas também temos percebido um público com idade superior a 30 anos, mulheres que nunca pensaram em ter a possibilidade de ingressarem numa universidade, mais ainda, numa universidade pública.

Observamos ainda, e é de extrema relevância, que a UNILAB por praticar a internacionalização majoritariamente junto à países africanos, excetuando apenas Timor Leste, torna-se a primeira política social no atendimento de estudantes africanos/as no Brasil, essa universidade dever ser vista, portanto, sob a lógica das ações afirmativas para atendimento a uma população africana que também sofreu com a colonização no Brasil.

A necessidade de uma nova concepção de assistência estudantil no Brasil e no caso da UNILAB, como temos visto, é urgente. No entanto, é preciso que seus/as gestores/as tenham consciência da necessidade de mudança. O que nossa pesquisa de campo mostrou, infelizmente, é que na visão destes/as profissionais da UNILAB, eles/as já estão fazendo o que podem.

3.3 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILAB

Em 21 de abril de 2014 (NASCIMENTO, 2014), o que se percebeu no país foram as manifestações de estudantes em diversas universidades públicas. Além da causa direta ter sido os atrasos dos auxílios, observou-se, também, que elas refletem a crise existente nas universidades públicas brasileiras provocadas pelas reformas ligadas ao REUNI. Há o aumento de número de vagas, aberturas de novos *campus* e cursos, mas estas ações não são executadas com a seriedade política que merecem: falta planejamento, investimento e uma discussão democrática.

No Caso da UNILAB, essas manifestações foram, num primeiro momento, lideradas pelos/as estudantes africanos/as. Depois de uma assembleia de todos/as os/as estudantes brasileiros/as e africanos/as, montou-se uma pauta comum onde se pôde identificar suas demandas. Estas, além de reivindicar os atrasos de auxílios, trouxeram à tona outras carências ligadas ao fato da UNILAB ter sido implementada no interior do Ceará, falta de médicos, falta de água potável nos bebedouros coletivos, falta de um canal

de comunicação, autoritarismo da gestão, falta de carteirinhas de estudantes, reivindicação para baixar os preços de ônibus e de casas perante a especulação imobiliária na cidade, falta de lazer, falta de creches, existência de práticas de machismo e racismo na cidade e na universidade. As manifestações dos/as estudantes, ocorridas em 22 de Abril de 2014, foram manchetes em alguns noticiários¹⁵.

Em 26 de Fevereiro de 2015, a UNILAB cortou, de forma imediata, auxílios do Programa de Assistência aos Estudantes (PAES) sem comunicar previamente os/as estudantes. Em resposta à medida arbitrária por parte da universidade, os/as estudantes ocuparam a reitoria da universidade por vários dias até que a gestão voltou atrás da decisão.

A medida atingiu cerca de 361 alunos/as, dentre eles/as africanos/as e brasileiros/as do curso do Bacharelado em Humanidade (BHU) que também recebem o benefício do Programa Bolsa Permanência (PBP), destinado a discentes de cursos com carga horária média igual ou maior que cinco horas diárias. O valor da bolsa era R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Segundo a reitoria, a medida foi tomada devido a limitações orçamentárias com o objetivo de contemplar, com os auxílios que estavam sendo retirados destes/as estudantes, os novos que estivessem nos critérios de vulnerabilidade socioeconômica exigidos pelo PAES. O benefício pagava até R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais), dependendo do perfil dos/as estudantes. A UNILAB tentou fazer acordo com os/as estudantes propondo, em caso de atrasos do PBP, integrar os estudantes ao PAES e manter um teto de R\$730,00 (setecentos e trinta reais) em auxílios estudantis (somando o PBP com o PAES); porém, a universidade se dispôs a tomar essa medida por apenas dois meses com recursos próprios (Empresa Brasileira de Comunicação - EBC, 2015).

Houve ainda uma outra proposta por parte da universidade, que dependia do aporte de R\$1,5 milhão em emendas parlamentares, que foram garantidas. A

¹⁵Alunos da UNILAB, no Ceará, estão sem auxílio moradia e protestam. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/04/alunos-da-unilab-no-ceara-estao-sem-auxilio-moradia-ha-quatro-meses.html>;

Bolsa do MEC atrasa e alunos da Unilab entram em greve. Disponível em: <http://blogdoeliomar.com.br/bolsa-mec-atrasa-e-alunos-da-unilab-entram-em-greve> ;

Estudantes não aceitam proposta e ocupação de reitoria da Unilab continua. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-03/estudantes-nao-aceitam-proposta-e-ocupacao-de-reitoria-da-unilab-continua>;

universidade conseguiu manter o teto de R\$930,00 (novecentos e trinta reais) durante o ano de 2015, valor que já era fornecido aos estudantes antes dos cortes do PAES.

Aqui cabe trazer, a exemplo, que estes cortes também foram adotados em outras universidades. Em 12 de março de 2015, mais de 300 estudantes da UFRJ lotaram o Conselho Universitário (CONSUNI) para impedir o corte nas bolsas de acesso e permanência anunciado pela Reitoria, além da garantia de que os estudantes moradores do alojamento fossem transferidos para o novo prédio de moradia estudantil assim que ele estivesse pronto. (PALAVRA OPERÁRIA, 2015).

Os/as estudantes, depois de muita pressão, conseguiram fazer com que o CONSUNI voltasse atrás de sua decisão e reestabelecesse as bolsas sem processo seletivo, como haviam sendo fornecidas antes do corte.

Como o REUNI vem atendendo camadas da população, que até então, não acessavam o ensino superior e que em sua maioria pertencem a famílias de baixa renda é quase automático, que após ingressar na universidade, praticamente todos/as estes estudantes, precisarão serem assistidos por auxílios e bolsas que visem sua permanência nas universidades. Vejamos:

“O setor público, mais seletivo e com alta competição para ingresso na maioria dos cursos, passou então a receber a partir da década de 2000 uma maior proporção de estudantes de um ‘novo perfil’: vindos de escola pública, mais velhos, com o que chamamos de ‘trajetórias escolares não lineares’, isto é, que possivelmente não ingressaram no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio e talvez tenham tentado ingressar em diferentes cursos ou instituições antes de conseguirem efetivamente matricular-se numa instituição pública “(HERINGER, 2014, p. 26)

Com o REUNI, os recursos financeiros passam a ser a grande pauta, pois se fez necessária a criação de mecanismos e políticas que permitam o apoio material aos/as estudantes de baixa renda, com a finalidade de que consigam se manter nos cursos. O REUNI inclui mecanismos para adoção de políticas de ação afirmativa por parte das universidades. Com a finalidade de conseguirem inserir parcelas excluídas da população. Embora o governo não tenha assumido a política de ação afirmativa como bandeira legislativa, seu diálogo com o movimento negro no plano da política interna, resultou na instituição da Lei nº 10.639/03, na fundação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (RIBEIRO, 2014), e na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, reconhecendo o Brasil oficialmente como um país multirracial e

multiétnico, onde pessoas de descendência africana estiveram e estão sujeitas à discriminação racial.

Segundo Malomalo (2010), este diálogo do governo com o movimento negro, permitiu a elaboração de políticas públicas em educação para negros e brancos pobres. Para o autor, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a implementação de políticas de cotas sociais e raciais são respostas concretas dadas pelo governo petista e pelos Conselhos Universitários em relação às demandas da população negra.

Com a inclusão de novas parcelas da população, até então, excluídas, se faz necessário, pensar em uma política que busque efetivar a permanência. É necessário que haja ações que motivem estes/as estudantes a permanecerem nas universidades, além disso, como a grande maioria é de baixa renda, identifica-se que grande parte deles/as, antes de ingressarem no ensino superior, complementavam a renda familiar com algum tipo de trabalho.

Segundo Feres (2013), nos primeiros anos, após a criação do PNAES, houve grande investimento por parte do governo petista, de forma que as universidades conseguiam atender as demandas postas. Ocorre que os anos que seguiram, a criação do REUNI e sua expansão desordenada, sem planejamento, afetou seriamente o desempenho da Política dentro das universidades, pois a demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade aumentou, mas os recursos destinados ao PNAES congelaram e também, foram reduzidos nos anos que se seguiram.

A situação da Política de Assistência Estudantil nas universidades tem enfrentado este problema e embora defendamos uma política que vá além de concessões e auxílios materiais, sabemos que estes recursos são essenciais para que os/as estudantes de baixa renda, consigam ter experiências exitosas durante sua formação.

Os princípios que estruturam o PNAES são aqueles obtidos pelas conquistas democráticas do povo brasileiros em sua CF de 1988. O problema, na atualidade, é que os princípios que deveriam garantir os direitos sociais e culturais dos estudantes nas universidades brasileiras vêm sendo violados pelas práticas neoliberais existentes e os interesses eleitoreiros dos partidos no poder.

Nesse sentido, a UNILAB deveria ser uma universidade residencial e de tempo integral, porém acuada com a crise que afeta a expansão universitária pública brasileira, seus/as estudantes enfrentam alguns problemas similares aos de seus colegas de outras

universidades não internacionais. Os problemas de ordem social, psicológicos, de saúde que os estudantes enfrentam na UNILAB são ou devem ser resolvidos pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Esse momento que as universidades públicas federais estão passando reflete de forma extremamente gritante na gestão dos recursos da Política de Assistência Estudantil. De forma que, com menos verbas, eles atenderão menos estudantes e até mesmo os que são atendidos passam por critérios de seleção que são, no mínimo, desumanos: os mais pobres entre os pobres. E esse é o rumo que a política de assistência social tem tomado no Brasil: políticas focadas para os segmentos mais vulneráveis da população brasileira.

Sendo a UNILAB um instrumento de cooperação internacional, inserido em meio à crise econômica atual, é de extrema importância nos termos ao fato de que ela não deixa de passar pela mesma crise econômica que atravessam as demais universidades públicas brasileiras. Neste sentido, compreender quais são os mecanismos e critérios de avaliação utilizados pela universidade na assistência estudantil que se direciona, também, aos estudantes africanos, se faz demasiadamente importante.

Pensar numa UNILAB que surge através de acordos de cooperação entre Brasil e países africanos dos PALOP é pensar numa instituição que tem o dever de oferecer formação de qualidade e baseada em princípios de igualdade e equidade. A Política de Assistência Estudantil na UNILAB deve (ou deveria) ser diferente de qualquer outra existente nas demais universidades federais e estaduais. Isto porque ela é internacional, o que exige um comprometimento por parte de todos/as os/as agentes envolvidos/as para que este projeto de universidade, de fato, consiga atingir a integração internacional entre seus povos.

Os estudos acerca da Política Nacional de Assistência Estudantil (SANTOS, 2009; ARCOVERDE, 2012; NASCIMENTO, 2014) têm possibilitado refletir sobre a vida dos/as estudantes a partir do paradigma de direitos humanos. Deste modo, a política de assistência estudantil se vincula a uma luta mais ampla, que é a luta pela inserção e permanência de grupos que até meados dos anos 2000 encontravam-se, majoritariamente, fora do sistema de ensino superior do país.

Na pesquisa de campo, um dado que nos preocupa é a utilização de um discurso dessa Política, como algo feito para brasileiros/as, e não para estudantes estrangeiros/as, no caso, africanos/as e timorenses, como se ela estivesse sendo utilizada pelos/as

africanos/as e timorenses, por empréstimo. Percebemos nas falas dos/as gestores/as da Política na UNILAB, assistentes sociais, pró-reitor e outros/as coordenadores/as brasileiros, que eles estão pensando em como criar uma política para atendimento exclusivo dos/as estudantes africanos/as e timorenses, através de algum convênio com estes países ou um fundo próprio da universidade. O que, segundo eles, vem sendo necessário, porque cada vez mais, os/as estudantes brasileiros têm questionado o fato da finalidade da Política de Assistência Estudantil ser o atendimento deles/as.

O problema que identificamos nessa pesquisa, nos tem mostrado que o argumento da necessidade de elaboração de uma política de assistência estudantil específica para estrangeiros/as na UNILAB, com recursos próprios da universidade, constitui muito mais um discurso nacionalista, que visa negar direitos, uma vez que nas diretrizes do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) não há menção de ser uma política pensada unicamente para estudantes brasileiros/as:

“O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”¹⁶.

Além disso, não há como negar a fragilidade de um programa criado e financiado com recursos próprios da universidade, já que o PNAES é financiado pela União e ainda que ele seja apenas um decreto, existe a responsabilidade do Estado brasileiro em repassar essa verba anualmente para as universidades públicas. Um programa criado com financiamento próprio da universidade é frágil, pois depende em muito do orçamento que essa universidade recebe da União. Em períodos de ‘crise’, esse programa estará em risco. Embora seja importante a criação de diferentes mecanismos de financiamento da Política de Assistência Estudantil, colocar o/a estudante estrangeiro/a à mercê de um programa como este, é não lhe dar a garantia de que ele poderá concluir seus estudos na universidade.

¹⁶ Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Diário Oficial da União, 20 jul. 2010.

3.4 SITUAÇÃO ATUAL DA UNILAB: CURSOS E NÚMEROS DE ESTUDANTES

As áreas de conhecimento que o governo brasileiro em seus diálogos com as autoridades de países parceiros considerou como prioridades, conforme as Diretrizes da UNILAB (2010, p. 15) são essas:

- a) **Agricultura:** a produção de alimentos de forma ecológica e socialmente sustentável, bem como sua distribuição estratégica em todo mundo, mas, especialmente nos países africanos onde, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), está concentrada a maior parte da população mundial em situação de precariedade alimentar.
- b) **Saúde Coletiva:** a promoção da saúde coletiva e a formação de pessoal para Programas Comunitários de Saúde são indicadores mundiais de desenvolvimento humano. No Brasil e em países parceiros do projeto da UNILAB, mostrou-se fundamental promover formação básica nesta área, com atenção à sanidade humana e animal.
- c) **Educação Básica:** o domínio da leitura, escrita e operações matemáticas é determinante na promoção da cidadania. Sendo assim, na UNILAB, a formação de professores de educação básica terá prioridade e realizada segundo princípios e em ambiente de respeito às diversidades (étnica, religiosa, de gênero etc.), ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, e com vistas à promoção da arte e cultura dos países.
- d) **Gestão Pública:** o histórico dos países envolvidos no projeto da UNILAB indica a importância de desenvolver e fortalecer, em diversas áreas, conhecimentos e estratégias de organização e promoção da gestão pública disseminando mecanismos de participação democrática, transparência de gestão e inclusão social.
- e) **Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável:** a formação de pessoas para conceber, projetar e desenvolver infraestrutura tecnológica para o desenvolvimento sustentável, sem perder de vista as características e recursos existentes em cada país/região é fundamental para todas as nações que buscam autonomia na produção de itens básicos de sobrevivência da sua população.

Ao longo do tempo, o projeto inicial dos cursos foi modificado e a UNILAB conta, hoje, com essas unidades acadêmicas e seus respectivos cursos:

- ✓ Instituto de Ciências Sociais Aplicadas: oferece o curso de Administração pública presencial e a distância;
- ✓ Instituto de Desenvolvimento Rural: oferece o curso de agronomia;
- ✓ Instituto de Ciências Exatas e da Natureza: oferece os cursos de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Biológicas; Física, Matemática e Química.
- ✓ Instituto de Humanidades e Letras: oferece os cursos de Bacharelado em Humanidades e Antropologia e Licenciaturas em Letras, Sociologia, História e Pedagogia e no nível de pós-graduação, Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH);
- ✓ Instituto de Ciências da Saúde: oferece curso de Enfermagem; e
- ✓ Instituto de Engenharia e Desenvolvimento Sustentável: oferece o curso de Engenharia de Energias e no nível de pós-graduação: Especialização em Recursos Hídricos, Ambientais e Energéticos e Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS).

A quantidade geral dos estudantes da UNILAB (graduação, pós-graduação, presencial e à distância) é de 6.661 estudantes. Em seus cursos presenciais, a graduação conta com 3.960 estudantes, sendo 2.922 brasileiros/as e 1.038 estrangeiros/as, dentre os quais se encontram 46 angolanos, 77 cabo verdianos, 386 guineenses, 18 moçambicanos, 53 são-tomeenses e 53 timorenses. A pós-graduação presencial tem 173 estudantes. Os cursos à distância, graduação e pós-graduação, comportam, respectivamente, 772 na graduação em Administração Pública e 1.756 na pós-graduação Lato Sensu. (Fonte: Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA (dados de março de 2018).

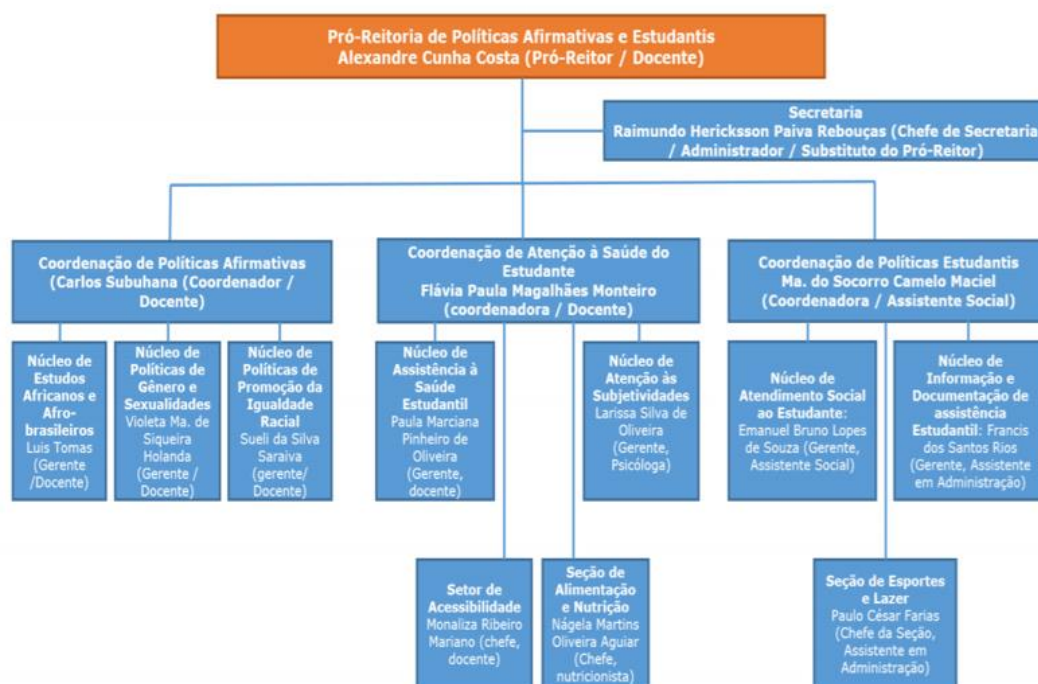
3.5 PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ESTUDANTIS DA UNILAB

A Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) foi fundada em 2013 na gestão da Nilma Lino Gomes e inspirou-se no modelo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. De 2011 a 2013, a política estudantil da UNILAB era gerenciada pela Pró-Reitoria da Graduação (PROGRAD). Com o crescimento das demandas estudantis e dando respostas institucionais à política de ações afirmativas, Nilma Lino Gomes criou a PROPAE e a gestão do reitor Tomaz Mota Santos, herdou a estrutura

deixada pela gestão anterior e a passou ao atual reitor, Anastácio de Queiroz Sousa. A UNILAB nos seus quase sete (7) anos de existência, já teve quatro (4) reitores *pro-tempore* e um reitor eleito, que por questões políticas, não conseguiu assumir o cargo.

Na sua estrutura, o PROPAE passou a contar com um Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Estudantis que é auxiliado diretamente por uma equipe composta de uma secretaria executiva e duas coordenações.

IMAGEM 1 - Organograma da PROPAE



A primeira é a Coordenação de Políticas Afirmativas (COPAF), que coordena três núcleos: o Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAAB), o Núcleo de Políticas de Sexualidade e Gênero (NPSG) e mais recentemente, criado em 2017, o Núcleo de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Este último foi criado como resposta às denúncias de racismo e ineficiência do NEAAB, que passou a lidar mais com questões acadêmicas, pouco se envolvendo com as situações de discriminação racial que os/as estudantes africanos/as vêm sofrendo na comunidade e na universidade.

Cada um destes núcleos é administrado por um gerente que planeja suas atividades para atender às demandas da Universidade ligadas à pesquisa, ensino e extensão em suas respectivas competências. Há também um assistente em administração que auxilia três setores: o coordenador da COPAF, o gerente do NEAAB e a gerente do

NPSG são docentes da UNILAB. O NPSG é o núcleo que tem discutido as situações relacionadas à gênero e sexualidade na universidade.

A Coordenação de Políticas Estudantis (COPE) conta com a *expertise* dos/as Técnicos/as Administrativos/as em educação (TEA's) formados em serviço social, psicologia e outras ciências humanas ou sociais.

Na sua estrutura tem uma coordenadora que é assistente social e que trabalha com mais três assistentes sociais. Essa coordenação conta com três núcleos dirigidos por gerentes: Núcleo de Informação e Documentação de Assistência ao Estudante (NIDAE), Núcleo Interdisciplinar de Atenção às Subjetividades (NIAS), dirigido por um psicólogo e uma psicóloga e Núcleo de Acompanhamento Social ao Estudante (NASE). Existe também na COPE uma Seção de Serviço de Seleção, Acompanhamento e Permanência do Estudante, uma outra Seção de Serviço Operacionais.

No total identificamos quatro (4) assistentes sociais que trabalham na PROPAE e estão lotados/as na COPE. Além disso, a PROPAE e seus órgãos trabalham em parceria com outras Pró-Reitorias, são elas a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) e COSBEM, Coordenação de Saúde e Bem-Estar que está ligada à Pró-Reitoria da Administração (PROAD).

Cabe ressaltar que os/as assistentes sociais da UNILAB atuam no Núcleo de Atendimento Social ao Estudante (NASE). Na apresentação de sua atuação, o NASE dispõe o seguinte:

“O NASE tem papel estratégico na viabilização dos direitos sociais dos/as estudantes da UNILAB, contribuindo para o processo contínuo de qualificação da permanência através do assessoramento, análise, facilitação e/ou intervenção em processos sociais referente a experiência estudantil da UNILAB, orientado pelas diretrizes da Política Nacional de Assistência Estudantil” (NASE, 2015).

Nos eixos estratégicos de atuação, o NASE traz os seguintes pontos: Gestão e Planejamento, Assistência Prioritária, Apoio à formação acadêmica e pedagógica, Promoção e prevenção, Monitoramento e Avaliação.

No que tange às modalidades de auxílio, dispõe:

Auxílio moradia: Concedido com o objetivo de garantir condições de residência nos municípios sede dos Campi da UNILAB, cujo grupo familiar resida distante da sede do curso presencial onde o estudante se encontra regularmente matriculado (fora da zona urbana dos municípios dos Campi), cujo acesso os Campi seja dificultado pela ausência de transporte regular, pela distância ou por outros fatores devidamente justificados, com documentação pertinente.

Auxílio instalação: Concedido com o objetivo de apoiar os estudantes beneficiários do Auxílio Moradia a proverem condições de fixação de residência nos municípios sede dos Campi da UNILAB, no que se refere à aquisição de mobília, eletrodomésticos, utensílios domésticos, entre outros.

Auxílio Transporte: Concedido com o objetivo de complementar despesas com transporte e apoiar no deslocamento para a UNILAB, assegurando-lhes as condições para acesso às atividades universitárias.

Auxílio Alimentação: Concedido com o objetivo de complementar despesas com alimentação e apoiar na permanência em tempo integral na universidade.

Auxílio Social: Concedido com o objetivo de apoiar estudantes em situação de elevado grau de vulnerabilidade socioeconômica na permanência em tempo integral na universidade, em que não se aplique a concessão dos auxílios Moradia e Instalação. (UNILAB, 2015).

Cabe salientar que existe, ainda, uma outra modalidade de auxílio que não está contemplada no edital, que é o **Auxílio Emergencial**, concedido em casos emergenciais ligados à saúde, principalmente.

4. DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A UNILAB: RACISMO, IDENTIDADE E OS CAMINHOS PARA INTEGRAÇÃO

“[...] eles não gostam da gente, eles só aturam, eles não gostam. É o jeito de olhar, é o jeito de falar. Às vezes a gente vai numa loja, nessas barraquinhas aí no final de semana, por exemplo, domingo onde os supermercados não abrem, para comprar alguma coisa e eles te tratam como se a gente tivesse pedindo favor, mas é assim desde que eu cheguei, até hoje. O povo de Redenção é assim, o povo de Redenção não gosta da gente, só nos aturam”
(ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...]Nossa presença é um conflito, mas eu também percebo que a nossa presença é uma escola para eles e também para nós. É espaço de troca e construção de novas relações entre as pessoas”
(PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

Organizamos este capítulo, levando em consideração as questões que mais marcaram as falas dos/as estudantes africanos/as, durante as entrevistas e conversas informais entre maio e junho de 2017, nos pátios da universidade, residência, pontos de ônibus, rua, etc. Nos interessou identificar em suas falas como tem sido o atendimento e quais são as suas percepções sobre o papel da PROPAE e da Política de Assistência Estudantil, como instância que deve lhes auxiliar na garantia de seus direitos sociais dentro da universidade e fora dela. Onde ficou evidente que se paira uma ideia de que a Política de Assistência Estudantil é materializada em termos financeiros, na função de apenas conceder e retirar auxílios. Ainda assim, suas falas também demonstraram que enquanto estudantes, têm conhecimento de seus direitos e mostram que sabem que a função dos/as profissionais que integram a PROPAE, deveria ir além da concessão de auxílios. Para eles/as, essa instância deveria auxiliar na integração destes/as na universidade e na comunidade.

Tendo em conta o imaginário xenofóbico e racista em relação ao migrante africano, no nosso caso, estudantes, como aquele/a que representa apenas pobreza e necessidade de ser ajudado/a, nos interessou identificar como se deu, para eles/as, o processo de escolha do Brasil, tendo em conta suas trajetórias de vida, e principalmente, levando em consideração que essas escolhas têm sido refletidas por eles/as, principalmente no processo de interação com a comunidade do Maciço do Baturité. Ficou evidente, que desde a chegada destes/as estudantes, o racismo é um problema enfrentado por eles/as no Ceará, ainda havendo o agravante da especificidade local do Maciço, onde a imagem do negro é lembrada apenas como aquele/a que foi escravizado/a e em seguida, libertado/a. essa simbologia está presente principalmente, nos dois museus existentes e nas imagens espalhadas pela cidade. Outro elemento, igualmente importante, diz respeito

à maneira como a identidade africana, que *a priori*, é atribuída pela comunidade, têm sido manejadas por estes/as estudantes, que se reapropriam dessa identidade africana para se constituírem como grupo e terem um peso político enquanto comunidade no Maciço.

4.1 O BRASIL COMO ESCOLHA: DA CHEGADA ÀS PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE POUCO ACOLHEDORA

“Eles nos vêm e nos colocam todos num pacote: “é africano, é pobre, não tem o que comer” “eles não vieram para estudar, fugiram de guerra e de fome, lá”
(SMS, entrevista realizada em maio de 2017)

“Penso que os nossos países deveriam inteirar quem está vindo, sobre o que é Redenção”
(BOB, entrevista realizada em maio de 2017)

“[...]eu não pensava que a comunidade que ia me receber aqui em Redenção, no Maciço, fosse me ver como inimigo. Pensei que iam nos tratar como a gente trata estrangeiro lá, e a gente se considera um povo muito acolhedor [...]eu percebi que as pessoas aqui não estavam prontas para receber a gente.”
(ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017)

Nessa seção, nos interessa identificar quais foram as motivações e/ou circunstâncias que fizeram os/as estudantes africanos/as e timorenses pensar no Brasil, como uma possibilidade para realização de seus cursos e nesse sentido, também identificar quais eram as suas impressões sobre o Brasil, enquanto ainda estavam em seus países e após a chegada, como este Brasil representado pelo Ceará e Maciço do Baturité têm se apresentado para eles/as.

“Antes eu entrei na faculdade da Universidade Nacional do Timor Leste, eu entrei lá no curso de políticas públicas e no primeiro semestre o governo Timor Leste fez cooperação com a UNILAB e eles selecionam os estudantes, então eu concorri às vagas [...] depois esperei quase um ano, eu podia escolher entre Brasil e Portugal, mas eu escolhi o Brasil.” (NOY, entrevista realizada em maio de 2017).

“Nosso governo vem oferecendo bolsas de estudo para alguns que querem continuar os estudos lá fora para quando voltar, contribuir para o desenvolvimento. A universidade lá é muito concorrida porque só existe uma universidade pública, a Universidade Nacional de Timor Leste, só que todo mundo quer entrar, mas eu consegui entrar lá, fiz um curso de eletrônica durante um ano e aí apareceu esta oportunidade e eu me inscrevi e consegui”.
(ALHEVHE, entrevista realizada em maio de 2017).

Tanto Noy, quanto Alhevhe são timorenses e estão entre os/as estudantes que têm usufruído das recentes oportunidades que estão surgindo em seu país. Dentre os países que possuem esse acordo de cooperação com a UNILAB, Timor Leste foi o último a conseguir sua independência, depois de duas décadas de ocupação indonésia, tornando-

se independente apenas em 2002, com o apoio de Portugal, antiga potência colonizadora do território.

O país, embora devastado pela colonização, encontra-se em vias de desenvolvimento e devido à falta de instituições de educação superior no país, há apenas uma universidade, Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL), tem conseguido fazer parcerias técnicas com países como o Brasil, para fins de educação. É o único país que tem dado contrapartida financeira para estudantes, na UNILAB. De forma que cada um/a dos/as estudantes timorenses que se encontra na universidade, recebe uma bolsa do governo, para finalizar seu curso. É dentro deste contexto, que se inserem Noy e Alhevhe.

Também percebemos durante nossas entrevistas, que de maneira geral, os/as estudantes africanos/as escolheram o Brasil para estudar, demonstrando, nesse sentido, que não vieram estudar no Brasil por falta de oportunidades, do contrário, podiam ter construído suas trajetórias acadêmicas em seus próprios países ou escolher países como Portugal, Rússia, África do Sul e outros, que não o Brasil.

“Eu tinha quatro opções: era pra ir pra Rússia, Tunísia, China ou Marrocos, mas Marrocos, Tunísia, Rússia, são países que também tem muitos problemas com isso. A Rússia não atura os negros, porque com a cooperação de África e Rússia, tem muitos africanos lá, então eu já vinha ouvindo tanta coisa ruim, aí eu pensei: “não, eu não vou num país assim, com muito racismo. Eu vou no Brasil, Brasil tem negros e com o português fica mais fácil e temos uma ligação direta, a história da África, do negro” (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

“Logo que terminei o secundário, eu fiz três tentativas [...] a terceira foi para o Brasil, mas pelo Programa de PEC-G, só que foi no curso de fonoaudiologia, mas a justificativa deles é que os documentos estavam incompletos e eu acabei não conseguindo [...] acabei me candidatando para a UNILAB, mas eu já nem esperava ser chamada, eu também já estava fazendo enfermagem com bolsa, na Universidade Pública de Cabo Verde, estava nos meus primeiros seis meses de enfermagem e aí depois saiu o resultado [...] como o que eu queria não era só o estudo, mas a experiência de vida e como eu sabia que haveria outras pessoas do mesmo continente e que eu nunca tive a oportunidade de conhecer e acabei cancelando a bolsa lá e vindo pra cá”. (FERNANDA, entrevista realizada em maio de 2017).

A fala de Sms é extremamente interessante porque a mesma teve a oportunidade de escolher outros países, ao invés do Brasil. Mas fez esta opção, pensando nas similaridades de seus país com o Brasil. Levou em conta que a experiência em outros países ‘tidos como racistas’ não seria positiva, já no Brasil, devido à forte presença negra e os laços históricos com a África, seria diferente.

Fernanda, por exemplo, já estava inserida no ensino superior público em seus país, inclusive com bolsa, mas queria ter a oportunidade de viver em outro país e passou a se

inscrever em outros processos seletivos, decidindo optar pelo Brasil, já que teria outros/as colegas africanos/as na mesma universidade, possibilitando a convivência que ela ainda não tinha com outros países africanos.

“Meu percurso estudantil foi nas escolas públicas. Quando terminei decidi que queria me formar nas áreas de ciências sociais e eu não estava interessado em estudar na Guiné Bissau. [...] eu sempre achava que era possível conseguir uma bolsa com a ajuda do meu tio que me incentivava muito. Queria uma país de língua portuguesa, era Portugal ou Brasil. Quando terminei fiz um curso de literatura brasileira no Centro Cultural Brasil em Guiné Bissau e foi o que me fez dar mais atenção ao Brasil e passei a desejar estudar no Brasil. E tive a oportunidade de ficar sabendo da UNILAB, aguardei o processo seletivo e fiz a prova “(PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

“Eu não queria escolher o Brasil nem a UNILAB, primeiro eu tinha a opção de ir pra África do Sul, porque meu irmão está na África do Sul e ele tinha os contatos, tentamos enviar alguns documentos e entramos num processo de espera e demorou tanto que apareceu a UNILAB e meu irmão viu a publicidade da UNILAB no jornal nacional, aí eu pensei: “bem, como na África do Sul ainda não saiu o resultado, eu vou me inscrever também” o resultado da UNILAB saiu e eu vim” (NDALA, entrevista realizada em maio de 2017).

As experiências individuais de cada um/a dos/as estudantes entrevistados, nos mostra o que Mungoi (2006) aponta como um conjunto de experiências complexas de diferentes histórias de vida, que refletem, acima de tudo, histórias individuais e projetos de vida coletivos que têm a ver com as dinâmicas de cada país, assim como também, a sujeição aos processos de produção e reprodução da vida, em sociedades capitalistas (SOUZA, 2014).

“Todo cabo-verdiano sonha com a diáspora. Nós somos povo do mundo. Existem mais cabo-verdianos fora de Cabo Verde do que dentro. Cabo Verde se constitui com remessa dos imigrantes [...] meu cunhado trabalhava no Centro Cultural Brasileiro. Minha primeira opção era Portugal, Portugal ou Brasil porque eu gostava muito do Brasil, eu via as telenovelas, é um povo muito parecido com o povo de cabo verde”. (SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

Santiago aponta além das similaridades, o fato de que faz parte de uma país que se caracteriza pela migração e tem se constituído economicamente a partir das remessas enviadas pelos cabo-verdianos que estão fora do país. Isso porque as taxas de câmbio e juros, alimentam o sistema financeiro de Cabo Verde, fazendo com que as remessas sejam a grande mola propulsora da economia cabo-verdiana.

De maneira geral, é extremamente interessante observar que em se tratando do racismo à brasileira, estes/as estudantes contradizem todos os estereótipos que lhe são atribuídos pela grande mídia e pelo conjunto da sociedade brasileira. São estudantes com trajetórias diversas, onde podemos identificar alguns que tiveram a UNILAB como

primeira e única possibilidade, mas também estudantes, que em sua maioria, não foram escolhidos pelo Brasil, mas o contrário, escolheram o Brasil, num universo de outras possibilidades.

Nas entrevistas, quando questionamentos sobre suas percepções sobre o país antes da chegada e como eles/as o viram, assim que chegaram, fica evidente que o Brasil vendido lá fora, e neste caso, especificamente nos países africanos que fazem parte da UNILAB é um Brasil constituído de metrópoles:

O4“Quando eu cheguei, foi uma certa decepção né, porque o que eu, o que eu achava do Brasil foi uma coisa que eu não vi aqui, mas aí fui me acostumando né, hoje eu já tenho três anos e já estou acostumado, mas houve uma decepção em vários aspectos “(ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] sabíamos que a UNILAB ficava no Brasil, então imaginávamos uma cidade com vários prédios[...] quando chegamos ficamos em Fortaleza duas semanas e depois viemos pra cá né, então vimos e pensamos: ‘nossa! ‘ (Risos), pensávamos que a UNILAB é na cidade diferente, mas era outra realidade. [...] quando chegamos não tinha lugar para morar, alojamento né, então nós ficamos em Gurguri e depois de um mês descemos pra cá pra procurar lugar pra morar” (NOY, entrevista realizada em maio de 2017).

O Brasil que eles/as esperavam era aquele vendido pela grande mídia brasileira, ficando evidente a decepção deles, quando descobriram que Redenção era uma cidade rural, do interior do Ceará, com nenhuma infraestrutura. Em 2010, quando a universidade iniciou suas atividades, mal haviam moradias para os/as estudantes alugarem.

Aqui cabe a tese defendida por Souza (2014), quando a mesma compreende os migrantes estudantes como sujeitos submetidos à sociedade moderna; seus anseios visam, mais do que tudo, a qualificação no ensino superior, pois para esses países que objetivam estratégias de cunho desenvolvimentista, o/a estudante que migra para os países parceiros é um/a trabalhador/a em potencial, e o/a estudante se vê envolvido por essa ideia, se sujeitando as dificuldades que encontra, para concretização desse sonho.

“A gente vê o Brasil lá em Moçambique pelas novelas, então pra mim o Brasil era Copacabana, era Rio de Janeiro, São Paulo e tudo mais, então quando eu fui fazer o exame para vir pra cá, a antiga pró-reitora, Nilma, ela falou de Redenção: “porque Redenção é muito lindo, Redenção é isso” falou muito bonito. Aí eu já vinha na expectativa de Redenção tipo São Paulo porque essa foi a imagem que ela levou pra lá, aí chegando aqui, foi decepção mesmo, fiquei muito decepcionada” (ELWEIS, entrevista realizada em maio de 2017).

“Eles enviaram um CD para Timor para nos mostrar a UNILAB, mas no cd eles só colocaram algumas imagens boas e a gente pensava que Redenção era uma grande cidade e a universidade também, mas quando a gente chegou aqui a gente ficou assustado”. (NONIRA, entrevista realizada em maio de 2017).

“Penso que os nossos países deveriam inteirar quem está vindo, sobre o que é Redenção” (BOB, entrevista realizada em maio de 2017)

Elweis e Nonira, nos apontam o quão grave é a propaganda que o Brasil, através da UNILAB, tem feito nestes países. Chegando ao ponto da própria reitora, compactuar com a situação. Estes relatos são muito comuns, quando se fala com os/as estudantes que estão no Brasil desde 2010. Estes, relatam que profissionais da Embaixada do Brasil, faziam apresentações de mídia, mostrando as praias e regiões de Fortaleza e vendendo a ideia de que estes estudantes iriam estudar nessas regiões. Os/as estudantes que estão chegando, mais recentemente, já estão mais inteirados da realidade local, antes mesmo de chegarem, porque os próprios colegas que já estão na universidade, acabam por alertá-los.

O apelo de Bob já está sendo seguido pela maioria dos países africanos que enviam estudantes para UNILAB, visto que nas primeiras mobilizações estudantis, em 2013, em que os/as estudantes reivindicavam contra os cortes de auxílio, repercutiram em seus países de origem. Estudantes angolanos/as, por exemplo, já mencionam que o país já não aconselha que eles venham estudar no Brasil, e que se decidirem por isso, o país não dará nenhum tipo de apoio, ficando sob responsabilidade do/a estudante e da família, deste.

Elweis ainda completa:

“Eu acho que a comunidade brasileira de Redenção, ela não foi preparada para receber os estrangeiros, se tivesse sido preparada, não teria esse choque [...] a universidade poderia chegar pra comunidade e falar assim: “olha está chegando os africanos, ele,” (entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] as pessoas aqui são simples, humildes, alguns são apáticos, muito na deles, eu diria. Não são muito educados, também. Isso me chocou, você passa e cumprimenta e as pessoas não respondem [...] eu não sei se é timidez, se é não saber chegar na pessoa” (FERNANDA, entrevista realizada em maio de 2017).

A fala dela, também têm sido muito reiteradas pelos/as colegas africanos/as e timorenses. É muito comum quando eles vão relatar as situações de estranhamento e discriminação, associar com fato de que a UNILAB não preparou a comunidade para recebê-los em Redenção e no Maciço, de maneira geral.

Elweis expõe a complexidade da UNILAB, porque estamos falando de uma universidade que foi criada para atender a demanda da interiorização e da internacionalização e ao atender as duas demandas ao mesmo tempo, passou a lidar com a complexidade que é uma universidade numa região interiorana do estado do Ceará,

estado este, que como já apontamos, vive o mito de Iracema e a negação da negritude, atendendo também a internacionalização da educação a partir de um acordo com países africanos.

E neste sentido, a UNILAB é um desafio completo, porque não apenas trouxe uma população negra e indígena para uma universidade pública rural, ela também incluiu pretos/as africanos/as nessa mesma universidade. Foi audacioso e exige um comprometimento político por parte dos/as agentes da UNILAB e dos municípios envolvidos. Um comprometimento que vai além de trazer a comunidade para a universidade, como aponta Antônio: “eu vejo ações da universidade, um esforço em trazer a população pra cá, mas no meu entender é complicado, seria mais fácil a universidade ir até a população” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

4.2 A DIÁSPORA NEGRA E A MEMÓRIA PÓS-ABOLICIONISTA NO CEARÁ: PRESENÇA DE ESTUDANTES AFRICANOS/AS NO MACIÇO DO BATURITÉ E NA UNILAB

Muitas das falas dos/as estudantes, africanos/as mostram as contradições existentes nas cidades onde circulam no estado Ceará, mais especificamente, em cidades como Fortaleza, Redenção e toda a região do Maciço do Baturité. Para nós, está evidenciado o racismo existente no Estado do Ceará. Neste sentido, acreditamos ser de extrema importância destacar, ainda que brevemente, o modo como se constituiu a memória pós-abolicionista no estado do Ceará, com a finalidade de expormos como ainda que o racismo seja estrutural da sociedade brasileira, aquele sofrido no Ceará, pelos/as estudantes, guardam certas especificidades, já que estamos falando de um estado que não reconhece a existência de negros/as em seu território.

Rodrigues de Oliveira (2010) em seu texto “*Memória em disputa: o negro e a abolição no Museu do Ceará*”, nos traz justamente os conflitos de interesses que se fizeram presentes por volta de 1932, período de criação do Museu Histórico do Ceará, onde havia um projeto em torno do Centenário da Independência do Brasil, e o estado do Ceará, neste momento, tentava despertar na população uma determinada identidade nacional.

A autora resgata o papel de um museu, como precursor de ideologias dentro de um território que determina os espaços, hierarquias e acaba por construir memórias. Isto nos faz pensar no Museu Histórico do Ceará como um instrumento de construção das

memórias de um determinado tempo vivido, sob determinada ótica, atendendo aos interesses de determinada elite, ou seja, ele é um espaço de reprodução da ideologia dominante.

Outro resgate de Rodrigues de Oliveira nos mostra que as poucas vezes em que encontramos referência à participação ativa do/a negro/a no processo abolicionista, se faz referência às ações de fuga e rebeliões, mas sempre fazendo menção aos abolicionistas como ‘os incitadores’, como se até mesmo nas lutas, fugas, e as mais diversas formas de resistência, o negro escravizado não fosse protagonista de suas ações na luta pela sua liberdade.

Outra afirmativa que deve ser questionada, diz respeito à presença inexpressiva de escravizados no Ceará. O estado utiliza muito desse discurso para, inclusive, justificar porque foi o primeiro à frente na abolição, remetendo-nos à ideia de que a fisionomia da economia da província não possibilitou a existência de um grande efetivo de escravos, (OLIVEIRA, 2010). O discurso propagado é perfeito para fortalecer a memória histórica de que, como não havia uma forte presença de negros escravizados no estado, a abolição foi, tão somente, mais um grande passo na história do Ceará. Mais uma ideia propagada pelas elites locais, bem como que por figuras históricas.

Traremos, agora, o trecho do capítulo IX de Pequena História do Ceará, de Raimundo Girão. O autor encunha esse discurso do negro escravizado como elemento irrelevante para a história da província, fazendo referência à sua presença como mera criadagem em serviços domésticos:

“Nessa Organização socioeconômica, que veio caracterizar, no conceito de Capistrano, a civilização do couro, os ombros afros pouco entraram em cena. Restringiram-se aos misteres da criadagem, gerando os ‘negros velhos’ e as ‘babás’, que não sofriam, via de regra, o peso e os castigos do eito, como nas zonas dos engenhos de açúcar e nas da mineração. [...] Daí porque a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias cearenses. E também porque, humilde e pouco, o negro não pôde subir na escalada social, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem de etnia cearense. O Ceará, na realidade, nunca foi uma negrícia” (GIRÃO, 1962, p.100 *apud* RODRIGUES DE OLIVEIRA).

Foram figuras como estas que marcaram negativamente, a história do Ceará. Figuras como Raimundo Girão e Eusébio de Sousa, que negaram os movimentos de resistência dos/as negros/as escravizados no Ceará e reforçaram a imagem dos abolicionistas como verdadeiros heróis da história da abolição na província. Tanto Eusébio quanto Raimundo Girão, enquanto diretores do Museu, ainda que em períodos

diferentes, construíram, desde o século XIX, representações sobre a abolição e sobre o papel do/a negro/a na história da sociedade cearense.

Vejamos as falas de Jamille, Antônio e Sms, sobre a negação da presença negra no estado. Ressaltamos que Jamille é brasileira e cearense:

“[...] no geral a gente finge que não tá vendo o negro que tá aqui [...] eu percebo muito mais acadêmico do que na rua, tipo, de alguém dizer eu não vou sentar aqui por tem um negro, mas na sala de aula, acontece muito. Tipo: “não vou fazer trabalho com ele!” Eu vejo muito mais isso [...] e os africanos já tomaram uma defesa né, eu acho, de ficar logo todo mundo junto pra não ser rejeitado” (JAMILLE, entrevista realizada em maio de 2017).

“ [...] tive colegas das entradas anteriores à minha que já teve gente que chegou até ele tentando tocar nele para ver se ele era preto mesmo, se saia tinta. Aqui em Acarape um colega relatou que tava com um brasileiro e ele disse: “eu não gosto de vocês, pretos, vocês são lixo, se fosse por mim, acabaria com os africanos todos, que estão aqui”. Redenção tem racismo sim, muito. Às vezes na forma como eles tentam invisibilizar a população negra que tem aqui na cidade né. Teve uma pesquisa que eu participei com uma professora, você chega e pergunta: ninguém diz que tem negros em Redenção: “negro aqui? Só os africanos!” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

Jamille expõe a maneira como ela percebe o comportamento dos/as colegas cearenses na rua e na sala de aula, mas frisa que esse comportamento racista, se dá mais em sala de aula, e neste sentido, o imaginário que gera estranhamento e discriminação, é reproduzido nos espaços de convivência. Antônio e Sms demonstram o estranhamento em lidar com uma população que não reconhece sua negritude.

O que Antônio traz em suas falas, quanto à negação de uma negritude, o imaginário transmitido a todos/as e incorporado às relações sociais dessa sociedade, molda uma forma de olhar e pensar sobre o que é ser negro ou negra no estado do Ceará. Bezerra (2011), nos traz a seguinte contribuição:

“[...] reflete uma das maneiras de reconhecer um negro ou uma negra: a característica física e estética da cor da pele e do tipo de cabelo típicos dos descendentes de africanos. Porém, essa é somente uma das maneiras de identificar um negro ou uma negra, ou seja, os aspectos biológicos e fenotípicos aparentes. Existem outras características menos marcantes, mas de igual importância na determinação da pertença de um indivíduo a uma população: os aspectos políticos e os culturais.”

Nesse sentido, o que a autora nos traz é que para um/a cearense ser identificado/a como negro/a, ele/a tem que apresentar características que socialmente são reconhecidas como fenotípicos africanos. Assim, não se leva em conta diversos elementos que, ao serem analisados, definem a constituição de uma negra. A autora também traz a negação dos aspectos culturais e políticos de determinada população que reside no Ceará.

Para desconstruir esse falso imaginário, da inexistência de negros/as, Bezerra (2010) traz dados do Ceará no século XIX, no ano de 1804, mostrando que tanto a presença dos negros livres como dos escravizados eram muito significativas, como segue na tabela abaixo:

Tabela 1: População da Capitania do Ceará Grande, em 1804.

VILAS	BRANCOS	PRETOS E PARDOS LIVRES	PRETOS E PARDOS ESCRAVOS	TOTAL DA POPULAÇÃO
Aquiraz	2679	2145	702	5526
Aracati	2339	1490	1102	4931
São Bernardo	9753	2769	943	7465
Icó	3822	3522	1507	8851
Crato	6797	12793	1091	20681
São João do Príncipe	5361	3231	1856	10448
Granja	1047	1656	799	3502
Sobral	2781	4193	2978	9952
Campo Maior	1757	2986	1270	6013

Fonte: Revista do Instituto do Ceará (RIC). Tomo XXIX, p. 279.

Aqui vê-se, claramente, que a presença dos pretos e pardos livres em todos os municípios era superior a dos brancos, 60,7% da população, dado que desmitifica a associação imediata que se faz entre negros e escravos. Os pretos e pardos escravos somavam somente 15,8%. Os negros livres ocuparam o espaço como trabalhadores livres e proprietários (BEZERRA, 2011). Diante desses dados, a pergunta que se faz é: se não existem negros/as no Ceará, para onde eles foram?

O que a história nos mostra é que os/as negros/as compunham a maior parte da população cearense e não podemos negar que essa presença deixou elementos políticos, culturais e sociais que até os dias de hoje são utilizados na luta pelo reconhecimento da história e da cultura do povo negro no estado do Ceará.

Segundo Bezerra (2011), são esses vários fatos históricos que se atrelam a tantos outros, como a romantização do indianismo do século XIX, construída pelas elites intelectuais locais, a exemplo de José de Alencar e Juvenal Galeno, que contribuem para a negação da existência de negros no Ceará, constituindo, assim, elementos que vão moldando um imaginário que nega a existência do negro e exalta o elemento indígena na composição dessa sociedade.

Vejamos o gráfico a seguir:

Tabela 2: População por cor ou raça da região Nordeste

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				
	Total (1000 pessoas)	Distribuição percentual pela cor ou raça (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela indígena ou
Bahia	14697	23,0	16,8	59,8	0,3
Piauí	3193	24,1	5,9	69,9	0,0
Maranhão	6469	23,9	6,6	68,6	0,9
Alagoas	3206	26,8	5,3	67,7	0,2
Sergipe	2052	28,8	3,9	67,1	0,2
Ceará	8569	31,0	2,7	66,1	0,2
Rio Grande do Norte	3188	36,3	4,4	59,2	0,0
Paraíba	3826	36,4	4,9	58,4	0,3
Pernambuco	8820	36,6	5,4	57,6	0,3

Fonte: SIS – análise das condições de vida da população brasileira 2010. IBGE, p 232.

Segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - (2010), 51,1% da população brasileira é composta de pretos, correspondendo a fatia de 6,9% aos negros, e aos pardos a fatia de 44,2%. No Ceará o percentual está acima da média do país, sendo que 2,7% das pessoas se declaram como pretas e 66,1% que se declaram como pardas. Levando em consideração que o próprio IBGE junta as duas categorias para chegar à população negra, o Ceará acaba por ficar em sexto lugar na região nordeste com o maior percentual de população negra, restando uma pequena diferença entre ele e os demais estados

Para Bezerra (2011), a mestiçagem foi diluída no imaginário cearense, o que deu lugar ao mestiço, significando, também, um escape à ‘mancha’ da escravidão, pois mesmo após a abolição, os negros e as negras continuaram sendo associados à condição de escravos. A saída para a autora foi o Ceará disfarçar a negritude, tornando-a mais aceitável a seu modo.

A autora nos traz, todavia, que quem se beneficia com essa negação da negritude no Ceará são as classes dominantes que, por não legitimarem a existência de negros como maioria da população, continuará, apenas, se beneficiando, pois não cria políticas públicas de enfrentamento e combate à desigualdade entre os grupos étnico-raciais no Brasil. Desta forma, fica claro um interesse político de invisibilizar a população negra cearense como meio de manter o status quo.

“[...] em fortaleza eu fui pra uma loja, as atendentes olharam para mim assim, e viraram para outro lado, começaram a me ignorar. Bom eu cheguei na loja, começaram a falar entre eles e acho que eles pensaram que eu não falava português e eu ouvi: “esse preto veio fazer o quê, aqui na loja? ”. E eu na minha. Então eu peguei um tênis, aí chegou uma moça e eu falei: “quero esse

tênis” e ela pegou o tênis e colocou de volta no lugar e ela disse: “podes ver, sem pegar. Se quiser de verdade, você me chama que eu pego para você experimentar” aí eu disse: “eu gostei desse tênis, então você pega ele” aí ela disse: não, veja um mais barato, esse não é pra você” e eu disse: “não, eu quero esse tênis e o valor dele não é de assustar, posso pagar tranquilo” aí ela mudou a expressão facial e disse: ah então vem, senta aqui” o tratamento mudou” (NDALA, entrevista realizada em maio de 2017).

Identificamos em falas como de Ndala como, no processo de interação social com os/as amigos/as e colegas africanos/as e brasileiros/as e a comunidade geral, do Maciço do Baturité, os/as africanos/as começaram a se apropriar de um letramento racial e redefinirem suas identidades através da raça. O que percebemos durante as entrevistas e observações que fizemos na universidade, RU e outras áreas da universidade, é que no processo de interação com essa comunidade que se encontra dentro e fora da universidade, estes/as começaram a se dar conta de que a cor da pele, os coloca em um lugar de inferioridade e que suas origens refletem, na sociedade brasileira, um lugar também compartilhado pelo negro brasileiro, marcado por estigmas e estereótipos que acarretam exclusão social e discriminação racial.

“Lá no meu país, a gente nem tem uma palavra que defina ‘racismo’, e aqui que eu vim entender. Até existe na sala de aula, na apresentação de um trabalho, nós somos identificados pelos brasileiros como pessoas que não sabem português, então eles não querem fazer grupo com a gente, aí a gente se junta com nossos amigos mesmo, do mesmo jeito que eles fazem. Mas tudo bem pra mim, isso é normal, aí eu tenho que me esforçar” (NONIRA, entrevista realizada em maio de 2017).

Durante as entrevistas e conversas informais, foram vários/as os/as estudantes que nos relataram nunca terem refletido ou pensado sobre a cor de sua pele, antes de chegarem ao Brasil, muito menos falar a respeito de racismo, em seu cotidiano. Como Nonira, por exemplo, que aponta o fato de em seu país não haver uma palavra para definir racismo, mas que ao chegar ao Brasil, não apenas descobriu seu significado, como também, passou a perceber os comportamentos em sala de aula, onde os/as estudantes brasileiros/as, não querem fazer trabalhos com eles/as. Essa mesma situação foi colocada por outros/as estudantes de outras nacionalidades:

“Hoje o primeiro espaço em que os alunos não se integram é a sala de aula, por culpa dos professores. Hoje na minha turma, vai se fazer um trabalho, os brasileiros já fazem o grupo deles, isso faz com que os africanos também façam a mesma coisa, só que nós nos misturamos na sala de aula, não nos separamos por nacionalidade, os africanos são muito unidos neste sentido” (SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...]não existe integração, principalmente na sala de aula. [...] pode ser porque os brasileiros já se conhecem bem. Essa coisa aconteceu assim que nós chegamos, quando temos um trabalho de grupo, os brasileiros ficam com os brasileiros e aí a gente faz também: “ah, se eles já se escolheram, então vamos

ficar juntos também” os de cabo verde e guiné Bissau quando eles ainda não têm grupo, nós formamos grupos com eles. É porque os brasileiros, há facilidade pra eles, e eles se entendem bem, aí eles preferem ficar juntos nos trabalhos” (ALHEVHE, entrevista realizada em maio de 2017).

Tanto Santiago, quanto Alhevhe apontam a rejeição dos/as brasileiros/as ao fazerem grupos de trabalho na sala de aula. Alhevhe e Nonira são timorenses e um fato interessante que surgiu assim que começamos a conversar sobre a pesquisa e o que pretendíamos ouvir deles e sobre eles, eles de imediato, já frisaram que nós não entenderíamos o que eles/as falavam, porque eles falavam muito mal o português. A mesma reação, ocorreu com a Noy, também timorense. Foi um processo difícil, convencê-los de que eles/a falavam muito bem e que podíamos compreendê-los/a. ao questionarmos porque eles/a pensavam dessa forma, foram aparecendo naturalmente em suas falas: cotidianamente, eles/as, timorenses, são marcados/as como aqueles/as que falam muito mal o português, e que os/as brasileiros/as vivem dizendo na sala de aula e nos corredores que não gostam de fazer trabalhos com eles/as.

Hall (2004) mostra como a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criando uma cultura homogênea e mantendo instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional, que na maioria das vezes, inconscientemente, excluirá aqueles/as que não possam reproduzir esse padrão.

Noy e Nonira ainda nos traz outro elemento muitíssimo interessante:

“Só os africanos não falam isso da gente [...] eu não tenho problemas em fazer trabalhos com os africanos, a gente se dá muito bem (Noy, entrevista realizada em maio de 2017).

[...] na sala de aula, se eu peço ajuda para um africano, ele sempre vai me ajudar, “ah vem aqui, vamos fazer!” O brasileiro é muito difícil, ele diz que ainda não acabou o dele, diz que não pode ou faz de conta que não entendeu que você está pedindo ajuda dele. Por isso eu digo que nós e os africanos, temos uma semelhança muito grande. O brasileiro pensa muito só nele[...] minha convivência com a universidade é muito boa, com os amigos africanos, é muito boa, talvez do ponto de vista cultural, o sistema social de nossos países é quase a mesma coisa, se eu encontrar um africano é como encontrar o meu amigo timorense.” (NONIRA, entrevista realizada em maio de 2017).

As discriminações vivenciadas pelos/as timorenses, também guardam grandes similaridades com aquelas que são vivenciadas pelos/as africanos/as na sala de aula. Embora o racismo de marca não se manifeste da mesma forma nos/as timorenses, percebe-se os arranjos de solidariedade entre eles/as, já a discriminação nega a presença

de seus corpos como parte desses espaços, percebe-se que em meio a indiferença da comunidade, africanos/as e timorenses, encontram meios de se apoiarem.

“Na sala de aula, isso é muito mais crítico, é algo que eu já notei e que as outras pessoas já notaram. Criam grupos e dificulta o convívio, já que não há interesse, e aí brasileiros pensam: “Ah ela é muito estudiosa, ela é comunicativa e fala bem, então é melhor pra eu me comunicar com ela” tem certas características que fazem um brasileiro se aproximar mais de você e depende dos interesses deles, e há uma falha dos professores por não interferirem e nós vamos nos sentindo cada vez mais, estrangeiros, dentro da sala de aula [...] Eu por experiência própria, nunca tive problemas em montar grupos com africanos ou brasileiros, mas o que eu noto é por exemplo, brasileiros quererem me incluir e não outro semelhante meu, me convidar para algo, mas não convidar outros, principalmente africanos, isso é muito notório” (FERNANDA, entrevista realizada em maio de 2017).

A fala de Fernanda é bem particular, cabo-verdiana e de pele clara, onde a fala também se diferencia, tem conseguido fugir, ainda que às vezes, do racismo dentro da sala de aula e na comunidade. A experiência dela em sala de aula tem sido positiva, em relação aos demais colegas cabo-verdianos e demais nacionalidades. A mesma relata que quando há trabalhos em grupo, ela é sempre escolhida pelos/as brasileiros/as, que segundo ela, justificam dizendo que é porque ela é muito estudiosa comunicativa e fala bem. Um comportamento que pelo que ela percebe, é marcado pelo interesse.

E essa convivência diferenciada em um espaço, majoritariamente racista, interfere na forma como ‘aqueles/as mais claros/as’ vêem o racismo em seu cotidiano. Para exemplificar o que estamos querendo dizer, vamos analisar mais duas falas:

“Nunca sofri com algo ligado a questão racial, discriminação ou preconceito [...] mas teve uma vez que tava eu e uma amiga minha, cabo-verdiana, também, estávamos em Fortaleza e teve uma senhora brasileira, ela achou que a gente fosse brasileira, disse: “você são da Bahia?” E a gente disse: “não, somos africanas”, ela respondeu: “Não, mas vocês não parecem ser africanas porque os africanos que eu já vi, eles parecem ser bem mais pretos, aqueles pretos que brilham” e houve relatos de quem passou por isso, aqui, e embora eu não tenha sofrido, a forma como a pessoa fala, as vezes acaba demonstrando certo estereótipo” (FERNANDA, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] até agora, não é que eu não vejo preconceito, mas é que eu acredito que eu não vivo nesse ambiente que isso seja tão metódico né, que eu sinta que isso me prejudica [...] eu sei que existe, que eu vá olhar para um lugar e vou ver que tá existindo, normal, mas não que eu viva nesse ambiente e que diga que sou uma pessoa que sofre preconceito. Mas meu amigo moçambicano e os outros colegas africanos, eles reclamam muito de racismo[...] quando cheguei aqui em Redenção, eles não tinham dificuldade de me confundir como brasileiro, porque nossa língua também de Moçambique é muito mais simples de entender, então eles sempre: “mas tu é africano mesmo?”, então isso facilita muita coisa [...] Ah tem gente que fala: os brasileiros deveriam se abrir e buscar nos conhecer um pouco, mas eu acho que fomos nós que saímos de nosso habitat para o habitat deles [...] porque eu acho que é um ponto em que os

africanos pecam muito, mas eu sei que racismo existe em toda parte e meus colegas africanos, os moçambicanos sofrem muito isso”. (BOB, entrevista realizada em maio de 2017).

Fernanda, que como já dissemos é de Cabo Verde, identifica que nunca passou por situação de preconceito, mas menciona que, junto com a amiga, também caboverdiana, em Fortaleza, foram abordadas por uma mulher que as identificou como brasileiras e baianas, estranhando que pela tonalidade da pele delas, elas pudessem ser do continente africano. O racismo à brasileira, age no desconhecimento e a partir do fenótipo que as pessoas carregam. Para a mulher que abordou Fernanda e sua amiga, negros/as claros são da Bahia, do continente africano, apenas pretos/as. Fernanda ainda frisa, que de vez em quando percebe alguma fala carregada de estereótipos, mas não classifica como preconceito.

Bob, que é de Moçambique, também tem a pele clara e prefere nem falar racismo, já que ao menos para ele, o preconceito não é algo que ele viva, embora reconheça que seus colegas moçambicanos e de outras nacionalidades, se queixem de racismo. Bob, assim como Sara, ainda não perceberam, ou preferem não perceber, que a cor que ele e ela carregam, em determinados lugares, lhes garante alguns privilégios.

Durante nossa estadia no campo, vimos a necessidade de entrevistar o Bob, justamente pela sua popularidade na universidade, sendo conhecido como um dos poucos estudantes africanos/as que mais interagem com a comunidade. Bob também diz que assim que chegou foi facilmente assimilado como brasileiro, mas para ele, isso ocorreu por conta da língua moçambicana que é de fácil entendimento. Essa recepção que ele teve, não foi a mesma para os colegas moçambicanos, que como ele mesmo disse, sofrem racismo. Ou seja, não é a língua que fez com que Bob fosse bem acolhido pela comunidade, mas a sua pele clara. Neste sentido, a mobilidade que a maioria dos/as estudantes africanos não conseguem no Maciço do Baturité e na UNILAB, é vivenciada por Fernanda e Bob, comprovando que a mobilidade social varia muito a depender da tonalidade da pele e do fenótipo.

Embora a próxima fala de Bob demonstre uma contradição que ele não conseguiu captar:

“Já no aeroporto tem o percurso que é linha vermelha onde tu tem que passar as malas para elas serem revistadas e tem o percurso normal. Lá a gente é indicado para ir revistar as nossas malas, mas a gente vê que todo mundo tá indo pela rota tranquila. Eu não considero isso, preconceito porque são

medidas de segurança, mas porque nós? Será que é por a gente ser mais negro ou será que porque a gente vem de um país mais pobre. E sempre acontece esse tipo de coisa né” (BOB, entrevista realizada em maio de 2017).

Estudiosos das relações raciais no Brasil (HASENBALG, 1979; TELLES, 2003) apontam que a mobilidade social no país ainda se dá de maneira diferenciada pela cor da pele. Telles (2003) aponta como a tese do ‘diferencial do mulato’ defendida por Degler (1986) que apontava que os pardos, no Brasil, gozavam de um *status* social que os privilegiavam em relação aos pretos chegou a ser derrubada, inclusive pela força política dos Movimentos Negros no Brasil, que naquele momento julgou importante para legitimação da união entre pretos e pardos em uma só categoria em muitos estudos quantitativos da época.

Os movimentos negros utilizaram os estudos de capital humano, realizados por Silva (1978-1985) como prova de que pretos e pardos sofriam níveis semelhantes de discriminação, para que assim os juntassem em uma só categoria, a de negros. Embora politicamente tenha sido um grande avanço em termos de criação de políticas sociais específicas para o atendimento de uma população, que até então não era enxergada pelas políticas sociais universalistas, no Brasil, também têm mostrado suas contradições, já que cada vez mais, no Brasil, fica comprovado que o/a pardo/a dispõe de uma mobilidade social diferenciada.

Ainda que em determinados espaços, o/a pardo/a consiga ascender mais que o/a negro/a, como Telles (2003), nos aponta, ele/a nunca ocupa o lugar de branco, na estrutura da sociedade, ou seja, ainda que os/as pretos/as sofram mais discriminação que os/as pardos/as, estes/as últimos/as, não conseguem ocupar o mesmo lugar social e simbólico do branco. Embora Bob não tenha percebido a contradição em sua fala, quanto ao racismo que ele e seus colegas sofrem no aeroporto, preferindo identificar como procedimentos, ainda que ele mesmo perceba uma diferença no tratamento.

“Pra mim eu não sei se aconteceu racismo, mas tenho amigos, principalmente africanos, que os locadores das casas ou os próprios vizinhos tratam com racismo [...] uma vez eu fui lá em Fortaleza e estava na fila para pagar a fatura né, e tinha uma mulher, e tinha também duas meninas africanas da UNILAB que estavam na fila para pagar, e essa mulher era preconceituosa mesmo, disse: “você são macacos!” E até jogou a água que estava segurando na cara da menina [...] somos estrangeiros, não sei se um dia vão acontecer pra mim, elas sofreram mesmo com esse racismo acho que eu não passei, até porque minha pele é diferente, por isso não fez comigo” (ALHEVHE, entrevista realizada em maio de 2017).

Na UNILAB e na comunidade do Maciço do Baturité, estudantes timorenses e estudantes africanos/as como Bob e Fernanda, têm conseguido viver suas vidas, sem se defrontarem cotidianamente com racismo. Alhevhe percebe que embora seja estrangeiro, a cor da sua pele, faz com que ele não passe pelas mesmas situações que seus/as colegas africanos/as. Já estudantes africanos/as deixam evidente que além de passarem por situações de discriminação no Maciço, quando se deslocam para Fortaleza, esse racismo fica ainda mais evidente, já que eles/as transitam em lugares frequentados por pessoas com poder aquisitivo diferenciado, que para eles/as, quando essa discriminação não se manifesta verbalmente, fica implícita nas atitudes de quem os atende nesses espaços.

4.3 REINVENÇÃO DE IDENTIDADES: USOS E SIGNIFICADOS DA IDENTIDADE AFRICANA NO MACIÇO DO BATURITÉ

“Eles não se preocupam em saber da sua nacionalidade, para eles você é só africano, até dentro da universidade, são poucas as pessoas que perguntam sobre a minha nacionalidade, mas a maioria fala só ‘africano’ e ‘africana’.”
(SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

O período que estivemos na UNILAB, dividido entre observação, entrevistas e conversas informais e no processo de interação com os/as estudantes brasileiros/as, africanos/as e timorenses, além dos espaços da comunidade, como: mercados, restaurantes, feira, lojas e outros, ficou muito claro, que a maneira como os/as brasileiros/as/ cearenses identificam estes/as, é homogênea e reducionista, não levando em conta, as nacionalidades e etnias, os reduzem a um uníssono ‘os africanos’. Outra situação, igualmente importante, é que *a priori*, estes/as estudantes, identificados/as como africanos/as, não reclamam de serem vistos dessa forma, mas da maneira como a comunidade passa a utilizar este ‘africano’. Segundo eles/as, de maneira desinteressada e negativa, sempre remetendo a estigmas e estereótipos.

E neste sentido, como Mungoi (2012) sinaliza, as particularidades nacionais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e outras, passam a ser ignoradas ou até mesmo, desconhecidas pela maioria dos/as brasileiros. É neste momento que os/a estudantes começam a manejar essa ‘identidade continental’, que *a priori*, foi atribuída pelos/as brasileiros/as, deixando de lado, nessa interação suas identidades étnicas e nacionais, que são mais usuais em seus países de origem. A identidade a ser manejada, passa a ser a ‘africana’.

Falar a respeito de uma identidade africana, como já apontamos na introdução deste trabalho, é tratar de identidades eminentemente complexas e até mesmo contraditórias (MUNGOI, 2012), ou seja, não é porque estes estudantes são provenientes do mesmo continente, que suas identidades devam ser unificadas, homogeneizadas, já que é perceptível o contrário, sua heterogeneidade. O que conseguimos encontrar como similar entre eles/as durante este trabalho é o fato de todos/as serem estrangeiros/as e estudantes da UNILAB, vivenciando em conjunto os diferentes olhares e atribuições que a comunidade impõe a eles/as.

“Eu prefiro ser conhecida pelo meu nome, mas aqui no Maciço esse é um problema que mesmo a UNILAB tendo quase 6 anos, continua, eles te veem em algum canto, chamam: ‘africana!’ [...] muitas das vezes são pessoas que te conhecem, que conhecem o seu nome, mas continuam te chamando apenas de africana” (ROSA, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] tem pessoas que sabem o seu nome, mas tentam de humilhar, sempre tentam chamar você: oh africano! Tipo pejorativo. Tem pessoas que já te conhecem há muito tempo na universidade, mas tem essa resistência de te chamar pelo nome” (SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

Sms e Rosa se sentem interpeladas pela resistência da comunidade em chamá-las pelo nome ou, no mínimo, pela nacionalidade. E o desconhecimento, combinado à falta de interesse demonstra uma sociedade que ainda reflete os problemas da colonização, por não conseguir ver no/a outro/a, humanidade. Fanon (1968) já apontava o quanto o discurso do colonizador cria obstáculos, molda o discurso do colonizado, interferindo na convivência e no não reconhecimento de sua própria identidade.

Na universidade e na comunidade, Santiago e Rosa apontam que mesmo as pessoas que conhecem seus nomes e sabem de onde são, optam por chamá-los de africanos. Para eles, esse comportamento tem tido uma conotação pejorativa. Percebe-se, a necessidade que o brasileiro tem de demarcar a diferença e o lugar destes/as estudantes, na região.

“Para eles, nós somos todos só africano, não temos nacionalidade. Eu gostaria de ser tratado como a gente também trata o brasileiro. Quando a gente não conhece o nome, a gente fala: ‘oi cara, tudo bem? Qual o seu nome?’, mas com a gente não é assim, eles chamam: ‘ei africano’” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

Antônio também reclama dessa situação, já que na interação com os/as brasileiros/as ele e os colegas têm se preocupado em saber os nomes ou de onde são. Mas se questiona, porque o mesmo não acontece com os/as brasileiros/as, porque não lhes

perguntam seus nomes ou de onde são, evidenciando assim, o que eles/as caracterizam como falta de interesse e desconhecimento.

“A maior parte das pessoas que convivem comigo, veem que eu uso africano quando estou com eles, mas eles por conviverem, já sabem que “o africano” é no sentido positivo.” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] eu me reconheci africano aqui, sabe, porque o cabo-verdiano tem esse grande problema com identificação, essa miscigenação que é muito elevada no país, então lá a maioria das pessoas não consideram ser africanos. É o país mesmo, a política do país não incentiva isso. Em cabo verde eu pensava: “olha os africanos! ”, mas não me reconhecia como um africano. Eu me reconheci africano aqui, indo na casa dos meus colegas africanos. Eu ia na casa deles e eles colocavam as músicas deles, brincavam do jeito deles, todos juntos, de todas as nacionalidades, era lindo! Porque os cabo-verdianos não eram assim, você ia na casa de um cabo-verdiano e eles não colocavam a música do país, era música dos Estados Unidos e tal. É uma coisa do outro mundo. E eu fiquei a pensar: “quem eu sou?” Tudo que eu sei sobre a África foi eles que me ensinaram, sobre comida, música, as roupas!” (SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...]há pessoas que usam o africano para negar a tua presença e outras como oportunidade de conhecer a outra pessoa” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

Há momentos, como podemos ver, que a identidade africana é também usada pelos/as estudantes e, assume neste sentido, uma demarcação de diferença entre quem somos ‘nós’ e quem são ‘eles’. Mostra que na interação social, mesmo que estes/as estudantes não estejam organizados politicamente, se vêm e se identificam enquanto parte de uma coletividade, e é neste momento que eles concebem e demarcam sua africanidade, que ora é pensada por eles/as, de maneira objetiva, como por exemplo, no modo como falam, se vestem, nos penteados, na linguagem corporal, na música, na comida, mas também de maneira subjetiva, que se expressa numa maneira de ser e pensar; numa visão de mundo que os diferencia.

Santiago conta que não se reconhecia ‘africano’ e como esse processo de reconhecimento de sua identidade continental se deu a partir da interação com seus/as colegas africanos/as de outras nacionalidades. Santiago que é de Cabo Verde, viveu em um país com a realidade racial muito similar à do Brasil, onde o racismo tem produzido uma identidade nacional legitimadora (HALL, 2004) ou identidade maior (BAUMAN, 2001) que tem se encarregado de produzir um discurso unificador e que não leva em conta a diversidade.

Se descobrir africano no Maciço do Baturité, ainda que, *a priori*, essa identidade, tenha sido atribuída, têm levado esses/as jovens a repensarem suas origens étnicas,

nacionais e continental, de tal modo que nessa interação, suas identidades têm sido reinventadas, fazendo nascer uma identidade coletiva, que os mantém mais unidos, de certa forma.

Vale ressaltar, ainda assim, que embora a comunidade os identifique como ‘africanos’, foi perceptível, na interação com estes/as estudantes, no RU, no pátio e em conversas informais que há uma identidade de grupo, que se expressa mais pela nacionalidade. Poutignat e Fenart (1988), numa pesquisa realizada na França, apontam que os/as estudantes/as negros/as da África, de maneira geral, circulam entre duas esferas de interação social, a pública e a privada. Na esfera pública encontram-se espaços como ônibus, lojas, ruas, universidade, sala de aula, já na esfera privada ocorrem as atividades de rede e que sustentam a identidade de grupo, sendo nessa esfera que circulam os bens e valores culturais, como música, dança, comida. Na UNILAB, por exemplo, fica perceptível os elementos culturais de cada país, quando ocorrem as festas de independência dos países. Nessas datas, é possível descobrir elementos culturais da música, da dança e da comida de cada um dos países que estão presentes na UNILAB.

Manejar a identidade que é atribuída, também tem trazido alguns desafios, é o que aponta alguns/as estudantes como Rosa e Santiago, vejamos o que sua fala nos mostra:

“Houve um problema no grupo no facebook, porque uma menina foi desabafar porque um menino tentou dar em cima da amiga dela, aí ela foi para o grupo desabafar: ‘esses africanos, que raio de cultura é essa?’ Então essa coisa de generalizar, acho que é negativo [...] eu não gosto que me chame de africana, gosto que me chame de angolana ou pelo meu nome, porque a agente tá convivendo e é bom que a gente conheça. Se ficam todos chamando de africano e africana, eles não vão se envolver. Eu não gosto que me chame de africana, não gosto! Porque eles gostam de generalizar” (ROSA, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] e quando acontece alguma coisa, eles dizem: “É o africano!” Mas tem cabo-verdiano, tem guineense, então não é que eu não goste que chamem você de africano, mas que as pessoas não comecem a te julgar. Eu prefiro que as pessoas identifiquem a nós por nacionalidade, só por conta dessas generalizações. Tudo é o africano! [...] mas entre nós, africanos, eu gosto que nos identificamos uns aos outros como africanos.”(SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

A fala de ambos é representativa de praticamente todos/as os estudantes com os quais conversamos durante a pesquisa de campo. A comunidade acadêmica da UNILAB e do maciço do Baturité tem atribuído essa identidade aos/as estudantes, mas tem manipulado de maneira negativa, pois quando são chamados de ‘africanos’, de maneira geral, segundo os/as estudantes, é para marcar um lugar negativo ou culpabilizá-los por

algum acontecimento ruim. Dessa forma, obviamente, os/as estudantes também têm rejeitado essa atribuição, preferindo que os chamem pela nacionalidade ou pelo nome, algo que pelo que vimos, tem sido impossível.

Houve na UNILAB um suposto caso de estupro, onde o acusado, era um estudante guineense. O acontecimento tomou grandes proporções, de forma que toda a comunidade do Maciço do Baturité, da UNILAB e outras regiões ficaram a par do ocorrido. Esperou-se uma série de ações por parte da universidade e do Núcleo que trabalha as questões de gênero no sentido de debater e criar espaços de diálogo dentro da universidade, fazendo com que o esturador respondesse na justiça, prestasse solidariedade à vítima e além disso, que a universidade e a comunidade acadêmica debatessem o ocorrido de maneira pedagógica. Infelizmente, a situação se desenrolou de maneira desastrosa:

“Quando ocorreu o caso de acusação de estupro eu praticamente fui agredida. Eu fui buscar a minha filha na escola e uns homens falaram: ‘olha só esses africanos vieram aqui estuprar as irmãs’ eu ouvi coisas de pessoa que a gente conhecia na universidade, que pegou o microfone e falou: ‘na África as mulheres são tratadas como lixo, são submissas aos homens’ e uma coisa que ele também não tem conhecimento é que na África hoje, também existe movimento de mulheres, como tem aqui e em qualquer parte do mundo [...] isso me afetou muito, quando eu ia pra universidade, eles ficavam me olhando e falando: ‘dizem que lá na África elas estão acostumadas a apanhar, os homens batem nelas’ [...]você passa por eles e eles ficam falando assim [...] depois aquele homem foi falar na rádio e aí o problema ainda complicou, falaram que não cheirávamos bem, que fedíamos no ônibus, que as meninas africanas vestiam mal porque querem ser esturadas. Isso é discurso dos homens brasileiros, eu só ouvi isso aqui. [...] fizemos uma assembleia pedindo que parassem com as generalizações porque as pessoas dentro da universidade pegavam aquele preconceito e levavam pra comunidade e piorava ainda mais a situação e os professores também se aproveitaram da situação pra mostrar todo o seu preconceito (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] acontece alguma coisa na universidade, colocam no facebook: tomem cuidado o africano é esturador. Esse grupo tenta menosprezar a gente. Eles querem tirar a gente daqui, isso eu não sei porque, então eles começam usar estratégias. [...] aí hoje o que mais tem é história: ‘o africano fez isso, o africano fez aquilo’ [...]só porque eu sou negro, só porque eu tenho essa cor? (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

Sms e Antônio, relatam o sofrimento que viveram quando o caso ocorreu e o desenrolar dele, na universidade e na comunidade, tendo em conta a proporção que a situação tomou. Quando o fato ocorreu, houve uma assembleia convocada pelo então denominado Núcleo de Gênero, além de outras figuras como professores/as e estudantes de todas as nacionalidades. As palavras que foram proferidas pela pessoa que coordenava o Núcleo de Gênero e um professor que a apoiava, tornaram-se um divisor de águas na

universidade. As mesmas pessoas que falaram nessa assembleia, também soltaram uma nota com a reprodução do mesmo discurso. No discurso e na nota surgiram frases como: ‘mulheres africanas são submissas’, ‘estão acostumadas com o machismo’, ‘homens africanos são estupradores’. Petabe também se manifesta sobre a natureza dos acontecimentos na universidade:

“Quando você percebe as duas divisões: brasileiros e internacionais, é visível uma repercussão de um conflito dentro da universidade. Por exemplo, o movimento que se identifica aqui como movimento de gênero, quando ocorre algum conflito, eles não divulgam para a comunidade, eles partilham da informação entre eles e convoca uma reunião entre eles, no pátio da universidade para fazer a manifestação, quando fazem a manifestação, já não é para combate a violência, ao invés de criarem eventos de diálogo e de debates contra violência, não, eles fazem eventos para tornar a imagem do estudante africano pejorativa dentro da universidade. Exemplo: é a cultura deles, eles são machistas e violentos. Falam que a cultura do estupro é a cultura dos estudantes africanos [...] fizeram assembleia no pátio da universidade e simplesmente nenhum estudante africano falou, só entre eles do movimento, do núcleo de gênero, nenhuma menina africana falou. [...] naquele dia nós vimos as verdadeiras caras dos nossos colegas brasileiros e brasileiras e professores. Elas projetaram tudo de ruim para nós” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

Após a manifestação desse discurso, surgiu uma onda de ofensas aos/as estudantes africanos/as nas redes sociais, na comunidade e na universidade. Estudantes africanos/as chegaram a ser agredidos e ameaçados/as pelos/as moradores/as. Houve xingamentos e diversos outros constrangimentos, como é possível verificar na fala de Sms, que foi insultada indo buscar a sua filha na creche ou até mesmo de Petabe, sobre a maneira de conduzir esses conflitos.

Os discursos xenófobos, machistas e racistas surgem todos de uma só vez, deixando perceptível o ódio que, *a priori*, pela dimensão de como ele surge, faz os/as estudantes africanos/as terem um olhar bem claro, são preconceitos e discriminações, que estes/as brasileiros/as sempre tiveram sobre seus corpos e um evento, torna-se o bode expiatório para a disseminação do racismo.

O racismo, como podemos ver, na maneira como se expressa, é estruturante. E o que temos percebido, é que cada ano que passa, a situação só vem piorando, já que ele tem se dado dentro da universidade e fora dela. Segundo Malomalo (2017) o racismo tem sido a arma simbólica usada pela branquitude racista da UNILAB para dominar os corpos africanos, que ali estão.

Fanon (1968) nos lembra que reconhecer a humanidade do/a outro/a é um processo de libertação do discurso colonizador, que está presente na grande mídia, quando representa a África apenas como lugar de selvas, pobreza, carência de educação e nos discursos, também racistas e nacionalistas, que colocam o migrante negro/a como aquele que tira as oportunidades dos/as nacionais. É a criação e perpetuação do estereótipo como falsa representação de uma dada realidade (BHABHA, 1949, p. 87)

4.4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILAB É DIREITO DE QUEM?

“O papel da assistência estudantil numa universidade internacional da integração, com diversas nacionalidades, pessoas de diferentes estados do Brasil, ela deveria ser a principal influenciadora da integração” (PRÍNCIPE, 2017).

Tendo em conta que nosso trabalho busca identificar a importância da Política de Assistência Estudantil como viabilizadora dos direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as e timorenses na UNILAB, nessa seção discutiremos a partir de suas percepções acerca dessa política, inserida na universidade. Ou seja, nos interessa aqui, a maneira como estes/as a concebem em termos de garantia ou negação de direitos. Também problematizaremos a partir da fala dos/as gestores/as que atuam na operacionalização dessa política, inseridos/as na PROPÆ.

Tendo em vista que nosso tema é o trabalho desempenhado pela Política de Assistência Estudantil na UNILAB, identificamos que ela também deve atuar junto às demais pró-reitorias, para que haja ações que visem a convivência com a diversidade dentro da universidade. Na nossa concepção, a integração que a UNILAB identifica em suas diretrizes deve estar presente na atuação profissional de todos/as os/as servidores/as inseridos/as nessa universidade. E mais especificamente na atuação daqueles/as que operacionalizam uma política de atendimento social ao/à estudante.

Vejamos as falas destes/as estudantes sobre o que, segundo eles/as, deve ou deveria ser a Política de Assistência Estudantil:

“A assistência estudantil aqui, se resume nessa função de te dar auxílio [...]ela precisa ir ver onde e em que condições estes estudantes foram alugar as casas. Estão ocorrendo muitos assaltos nas casas dos/as estudantes internacionais, mas PROPÆ não sabe disso. E porque tem esse nome, assistência estudantil? [...]eles elaboram planos e chamam de diálogo e debate sobre a política estudantil, mas isso é apresentar o plano que será aplicado, eles elaboram o plano que será aplicado, eles não fazem dialogo, eles não querem mudança,

porque dialogo é aceitar propostas que podem alterar o plano, mas eles não aceitam” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017)

É muito importante numa universidade como a UNILAB, com o caráter dela. Também penso que a Assistência Estudantil, não se reduz apenas a dar recurso financeiro, ela também deve prestar acolhimento ao estudante (PRÍNCIPE, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...]a assistência estudantil são políticas institucionais que vem suprir um buraco na universidade, vem suprir necessidades de estudantes que não tem condições de se manter na universidade” (NDALA, entrevista realizada em maio de 2017).

“Ela está ligada as necessidades dos estudantes, tanto na parte de saúde, assim como na financeira” (ALWEIS, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...]uma pessoa com fome não consegue estudar [...] sem moradia e alimentação, talvez eu não teria sucesso em me manter, teria que procurar uma renda e teria dificuldades [...] um país em vias de desenvolvimento, onde a universidade é paga, é muita exclusão” (BIA, entrevista realizada em maio de 2017).

Fica evidente em cada uma das falas que os/as estudantes têm conhecimento de que a política de assistência estudantil constitui um direito deles/as, para que consigam permanecer e concluir seus cursos na universidade. Outro dado levantado nas falas são os assaltos, que vêm sendo cada vez mais comuns na universidade e na comunidade e estiveram muito presentes, durante nossa pesquisa de campo, as reclamações sobre a inação da UNILAB e das prefeituras da região, quanto a questão da segurança dos/as estudantes estrangeiros.

A entrevista de Petabe nos traz algumas particularidades e não é muito diferente da fala de muitos/as outros/as estudantes com os quais conversamos durante a pesquisa de campo. A PROPAE já tem sido vista pelos/as estudantes, como uma instância meramente burocrática, onde a função dos/as profissionais que operacionalizam a política, é apenas a de conceder e retirar auxílios. Durante nossa observação e participação em algumas reuniões convocadas pela PROPAE junto aos/as estudantes, foi percebido, de fato, que a pauta dos/as assistentes sociais que coordenam as reuniões, já vem montada, de forma que fica evidente que o que eles/as esperam dos/as estudantes é apenas a escuta dos procedimentos que devem ser seguidos para concessão ou perda dos/as auxílios, orientação em termos da documentação necessária para pleito dos auxílios, dentre outras informações, meramente burocráticas.

E tendo em conta que a PROPAE é uma pró-reitoria com coordenações e atribuições específicas, o serviço social tem sido, não apenas na UNILAB, mas em outras universidades, a principal instância no atendimento social ao estudante. Neste sentido, são os/as profissionais que lidam com o primeiro atendimento, ou seja, são estes/as que

identificam algumas das principais demandas relacionadas ao cotidiano da vida estudantil na UNILAB e na comunidade. Assis (2013) e Nascimento (2014), escrevendo a respeito da atuação do serviço social na Política de Assistência Estudantil, apontam para a necessidade de uma atuação político-pedagógica, que leve em conta a real necessidade dos/as estudantes, ainda acrescentamos, a urgência de uma atuação que ouça os/as estudantes e construa junto com estes/as, políticas de atendimento a partir de suas reais necessidades perante a vida estudantil.

Ainda com relação as necessidades básicas atreladas ao auxílio financeiro, o estudante Santiago, aponta o seguinte:

“A política de assistência estudantil é superimportante pela permanência dos africanos, porque tem muitos africanos que tem o sonho, mas sabemos que o dinheiro hoje, torna o sonho realidade, você não tem como manter um africano aqui, que os pais não têm condições de ajudar ele aqui, sabe? Hoje tem centenas de africanos aqui que não teriam condições de estar numa universidade se não fosse por essa assistência. [...] Porque além de você dar a permanência para ele, você está dando condições de viver, de descobrir. Isso está fazendo o africano, mas não só africano, o nordestino, o pessoal do Maciço ver que eles têm mais coisas para sonhar. Isso faz toda diferença.” (SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

Santiago levanta uma questão importante, que diz respeito à permanência dos/as estudantes africanos/as. Isso porque embora não possamos generalizar, os indicadores levantados por Desidério (2005) nos PALOPs, como já apontado no primeiro capítulo, mostram que há um *déficit* educacional, atrelado à condição socioeconômica das famílias mais pobres dessas regiões, sinalizando que a maioria dos/as estudantes dos PALOPs, não tem condições financeiras de se manterem no Brasil, sem os auxílios do PAES. Muitos estudantes têm conseguido continuar os estudos, graças à ajuda da família, em seus países de origem, mas a maioria dos/as estudantes não recebe essa ajuda financeira, o que dificulta sua situação quando os auxílios, principalmente o de permanência, são suspensos ou negados, de alguma forma.

Para exemplificarmos essa situação da suspensão do auxílio permanência, traremos duas falas que embora sejam extensas, julgamos necessárias para nossa reflexão posterior:

“ [...]até um determinado momento, a minha relação com a universidade era muito boa, muito tranquila, até que eu tive um problema e eu tive que viajar para Moçambique e nessa minha viagem, eu fiquei uma semana a mais em Moçambique e o professor foi marcando as faltas e assim que eu voltei e justifiquei pra ele [...] mas eu fui reprovado por falta e o professor decidiu não fazer nada e não respondeu ao meu requerimento, ele não aceitou e com a coordenação do curso é sempre complicado, foram três meses nessa luta, sem auxílio e eu morando numa casa de \$400 reais, sozinho. [...] eu só consegui

resolver meu caso quando o coordenador entrou de férias e colocaram um professor que é negro, africano, e eu apresentei a situação e o professor que me auxiliou para que eu conseguisse ter o auxílio novamente. Eu fiquei um ano atrás desse coordenador, aí entra este outro professor e em uma semana, ele resolve meu problema. Dá pra perceber que há alguma coisa de errada aí, falta de sensibilidade, alguma coisa. Foi aí que eu percebi que dentro da universidade há privilegiados, onde outras são desconsideradas [...] depois disso, eu não digo que eu tenho um problema com a universidade, só que eu sei que existe alguma coisa de errado, O quê, eu não sei [...] até hoje eu tenho problemas de renda, porque não consigo mais fechar minhas contas, justamente por causa dessa situação. E quando aconteceu isso comigo, eu não recebi nenhum email, nenhuma informação, eles simplesmente cortaram meu auxílio [...] aí você descobre no banco, pega a fila e vê que não entrou dinheiro[...] recentemente houve uma situação de reprovação por falta, de estudantes brasileiros, eles resolveram em um dia”. (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...]eles indeferiram o meu pedido de renovação [...] eu fui pra lá e eles disseram: “o visto no passaporte está vencido”. Aí eu disse, bom, se o passaporte está vencido vocês não precisavam indeferir, que fizessem o esforço de chamar o estudante, perguntar porque que o passaporte tá vencido e ainda não renovou e tudo mais. Aí eu expliquei para eles que eu já havia dado entrada e tudo mais, na embaixada em Brasília, só que ainda não havia chegado [...] aí eu liguei para a embaixada e pedi uma carta para eles, para que eu tivesse o auxílio novamente” (NDALA, entrevista realizada em maio de 2017).

“Eu acredito que todo contrato que vai ser rompido, tem que ter uma prévia notificação para os estudantes estarem cientes do que vai acontecer. Isso afetou muito a minha vida, o meu dia a dia, porque você nem estuda tranquilo com pendências financeiras, contas pra pagar, seu bem estar, produtos de higiene”. (BOB, entrevista realizada em maio de 2017).

Antônio demonstra a falta de compreensão e solidariedade por parte de um professor e ex-coordenador, ambos brasileiros, do curso, em que ele se encontra matriculado. Mesmo tendo avisado que faria essa viagem para resolver questões familiares em seus país, o professor não aceitou apoiá-lo e aplicou-lhe faltas, por todo o período em que esteve fora, não tendo voltado atrás da decisão, mesmo com recurso e conversas com Antônio.

O/a estudante que recebe o auxílio permanência, até pode ser reprovado por nota, sendo possível refazer a disciplina, sem perder o auxílio, no entanto, o mesmo não vale para reprovação por falta, onde o/a estudante acaba tendo o auxílio suspenso. Essa situação só é resolvida num trâmite onde o/a professor/a é envolvido, para que tome uma decisão em modificar o histórico de faltas do/a estudante. Exige, como percebemos, solidariedade em tentar entender o que ocorre com aquele/a estudante que está reprovando por falta. Numa situação ideal, deveria haver um acompanhamento psicopedagógico da PROP AE, juntamente com o/a professor deste/a estudante. No caso de Antônio, nada foi

documentado, ele apenas falou com o professor, que não aceitou deferir o recurso e a PROP AE, apenas o suspendeu.

Antônio ainda cita outra situação que também aparece na fala de Ndala e Bob, que é o fato de não terem sido avisados pela PROP AE antes de ser cortado o auxílio, apenas descobriram quando foram ao banco, no dia em que o auxílio é creditado na conta.

Durante nossas entrevistas, foram vários os relatos de suspensão de auxílio sem que houvesse nenhum aviso prévio por parte da PROP AE. Em termos burocráticos, se o/a estudante não cumpre algum requisito do edital, o auxílio deve ser cortado. Mas queremos chamar a atenção para uma situação que é extremamente importante nesses casos, especificamente: estamos falando de estudantes estrangeiros/as e africanos/as, que só conseguem assegurar sua permanência na universidade e no país, através do recebimento desses auxílios, de forma que a sua suspensão pode afetar sua permanência e rendimento na sala de aula.

A solidariedade que já apontamos em um de nossos capítulos, não tem sido acionada pelos operacionalizadores do atendimento ao/à estudante. Falta-lhe planejamento, também, para fazerem um acompanhamento pedagógico da vida destes estudantes. Porque os/as estudantes africanos/as não possuem a rede de relações e proteção familiar, que os estudantes brasileiros/as já possuem, por estarem em seus países e nesse sentido, a situação de vulnerabilidade se complexifica. Estamos falando de estudantes que têm se reinventado cotidianamente, para viverem e conseguirem se manter na universidade, quando seus auxílios são suspensos ou cortados.

Sms viveu a experiência de engravidar assim que chegou na UNILAB e são várias as experiências negativas vivenciadas por mulheres estrangeiras, negras e africanas na UNILAB:

“Eu não conseguia conciliar o meu tempo, organizar o meu tempo com a criança. Isso foi uma bagunça, para organizar isso foi um tempo que eu levei. [...] Tenho que fazer muito esforço, acordar na madrugada para ler. [...] e por receber auxílio eu tenho que ter boas notas para não ter reprovação [...] tinha uma professora que me fez fazer prova num dia que me filha estava doente. Eu cheguei e expliquei para ela que não podia ir naquele dia fazer a prova, pois minha filha estava doente e aí ela disse: “você vai ter que procurar alguém para ficar com ela porque se você não fizer essa prova, você vai reprovar porque eu não vou repetir a prova [...] eu deixei a minha filha lá e vim fazer a prova, mas eu podia mesmo assim, ter reprovado porque eu nem estava concentrada na prova porque deixei minha filha doente, lá em casa. [...] professores como ela, não gosta da gente, africanos. Todo os africanos que eu conheço e que tem aula com eles, fala que ela e o professor que é amigo dela, das letras, sempre fazem de tudo para eles reprovarem. Eles dizem que as africanas vêm aqui só pra ter filho. [...]eu fui na creche pra tentar matricular minha filha e eles disseram que

não tinha vaga, aí minha vizinha, no mesmo dia, foi lá e conseguiu vaga para o filho dela. Eu fui até a secretaria de educação para explicar o que aconteceu e no outro dia a escola me ligou dizendo que surgiu uma vaga, mas isso só porque eu percebi que eles estavam com preconceito contra minha pessoa. Ainda tentaram transferir minha filha para uma escola de outro município muito distante de onde moro, mas eu disse que não aceitava e que ia na secretaria de novo, aí eles pararam de me perseguir”. (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

Tanto Coutinho (2015) como Cardoso (2012) apontam a situação da violência simbólica, praticada contra mulheres negras que passam pelo processo da maternidade. A ‘desassistência da cor’ apontada por Coutinho, reflete não apenas o racismo institucional praticado pelos hospitais que atuam no atendimento dessas mulheres, mas reflete igualmente o racismo estrutural praticado contra seus corpos, pelo conjunto da sociedade. Sms ao tornar-se mãe, passou a lutar cotidianamente para ir além da maternidade e concluir o seu curso de letras.

A procura de uma creche para sua filha, também a deixou exposta à discriminação da própria comunidade. Falta, neste caso, que a PROPÆE faça parcerias com os municípios para que seja viabilizado um percentual de vagas para estudantes da UNILAB. A inação da universidade, expõe essas jovens mães, de tal forma, que as mesmas passam a se reinventar para conseguirem ir à universidade e criar seus/as filhos/as. O racismo individual, institucional e, portanto, estrutural, tem colocado barreiras cotidianamente na vida destes/as estudantes.

Soma-se às situações de discriminação que trouxemos, o fato de que na UNILAB paira uma situação de descontentamento dos/as estudantes africanos/as com relação a alguns discursos que são muito presentes na universidade, o de que eles/as estão no Brasil, estudando de graça. Essa situação possui um caráter duplamente negativo, pois ao mesmo tempo em que os marcam como aqueles/as pertencentes a outro lugar e que deveriam permanecer lá, também lhes tiram o direito de usufruir dos benefícios de serem estudantes da UNILAB.

De maneira geral, este discurso sempre esteve presente no imaginário local da região de Redenção, no entanto, o momento marcador deste discurso foi em uma Assembleia, ocorrida em 2014 na UNILAB, durante as mobilizações dos/as estudantes africanos/as e brasileiros perante os cortes de auxílios. A então reitora, Nilma Lino Gomes, teve a infeliz ideia de mencionar que os estudantes africanos/as estavam na UNILAB, estudando de graça e que seus países, não estavam fornecendo nenhum tipo de ajuda financeira.

Nilma¹⁷, que era reitora naquele momento, acreditou que faria os/as estudantes africanos/as pararem de se mobilizar, ao proferir publicamente que eles/as estavam estudando de graça na UNILAB, como se com essa fala, eles não se vissem mais no direito de reivindicar seus auxílios que haviam sido suspensos. Mais ainda, ela deixa claro naquele momento, quem ao seu ver, teria direitos a reivindicações estudantis.

As duas falas que destacamos acima, de nossos interlocutores Antônio e Ndala, escancaram ao nosso ver, o racismo institucional perante os/as estudantes africanos. A negligência, a falta de solidariedade e de respeito para com estes/as, correspondem ao racismo, que primeiramente é de Estado e que é reproduzido dentro dos aparelhos do Estado, como é o caso de universidades no Brasil, que utilizou e vem utilizando diversos mecanismos de discriminação sobre corpos negros. No caso da UNILAB, quem mais sofre com essa situação são os/as estudantes africanos/as.

Telles (2003) em seu livro *Racismo à brasileira* considera que racismo praticado por pessoas comuns, de maneira individual, é menos importante que o racismo institucional, já que o racismo praticado individualmente não é a causa da manutenção da desigualdade racial, diferente das sutis práticas institucionais. Assim, o racismo institucional causa mais danos do que os insultos de racismo que presenciamos e que frequentemente, são divulgados pelas mídias, pois as instituições discriminam independentemente da crença das pessoas que trabalham para elas, fazendo com que, no caso da UNILAB, por exemplo, uma reitora, intelectual negra, reconhecida dentro e fora do Brasil pelo trabalho antirracista que vem desenvolvendo ao longo de sua vida, reproduza o discurso de uma ideologia racista dominante.

Este discurso é amplamente divulgado desde o nível do senso comum e até mesmo no meio de intelectuais e da grande mídia. E tem muito a ver com aquela ideia que já discutimos, de que a África é apenas um lugar de pobreza e daqueles/as que devem permanecer em seus lugares. O racismo de Estado opera sobre corpos pretos, de tal forma, que estes, serão sempre sujeitos sem direitos, onde quer que estejam.

Na pesquisa de campo, durante as entrevistas com os/as gestores/as da política e estudantes brasileiros/as, um dado que tem preocupado é a utilização de um discurso dessa Política, como algo feito para brasileiros/as, e não para estudantes estrangeiros/as,

¹⁷ Nilma Lino Gomes foi reitora da UNILAB (2013-2014). É intelectual, militante e ativista do Movimento Negro. Foi a primeira mulher negra a tornar-se reitora de uma universidade pública federal.

no caso, africanos/as e timorenses. Percebemos nas falas dos/as gestores/as da Política na UNILAB, assistentes sociais, pró-reitor e outros/as coordenadores/as brasileiros, que eles/as estão pensando em como criar um programa para atendimento exclusivo dos/as estudantes africanos/as e timorenses, através de algum convênio com estes países ou um fundo próprio da universidade. O que segundo eles/as, vem sendo necessário, porque cada vez mais, os/as estudantes brasileiros/as têm questionado ser a finalidade da Política de Assistência Estudantil o atendimento deles/as e não dos/as estrangeiros/as.

“[...]ano passado teve até uma comissão que foi instituição na gestão do reitor Luís Tomás para discutir uma política de assistência específica para os estudantes internacionais, óbvio que de acordo com a realidade da universidade [...] contando com o apoio o apoio do MEC, dos países parceiros e até mesmo a partir de recursos próprios da universidade [...] não tivemos retorno.” (MARCO, entrevista realizada em maio de 2017)

“Eles começaram a pensar em um programa para os estudantes estrangeiros, acho que com alguma verba da universidade. Que é importante porque os estudantes estrangeiros têm outras questões diferentes dos estudantes brasileiros [...] os estudantes brasileiros queixam muito porque todos os estudantes africanos recebem auxílio e a documentação é menor [...]mas acho que não deu certo esse programa para os africano, e eles pararam de falar nisso.” (JAMILLE, entrevista realizada em maio de 2017)

“Há um discurso que diz que o africano, o estudante estrangeiro está tirando vaga”. (PRÍNCIPE, entrevista realizada em maio de 2017).

“Para mim, a PROPAE precisar ir além e parar de olhar os estudantes internacionais como aqueles que vieram tomar as vagas dos brasileiros e brasileiras, mas a assistência precisa criar eventos de relações com o município”. (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

Essa percepção dos agentes e de estudantes brasileiros/as da UNILAB, sobre a ‘o que é’ e ‘para quem é’ a Política de Assistência Estudantil, trata de um olhar específico, podemos dizer até, nacionalista sobre o/a migrante, negro/a, africano/a como aquele/a que não faz parte do grupo. Simmel (1977) alerta que o estrangeiro é aquele que não faz parte do solo, que é sentido em sua totalidade, enquanto um estranho, que não participa e não faz parte daquele lugar. Hall (2009) e Souza (2015) ainda apontam o racismo sobre os corpos estrangeiros e negros, no Brasil.

O fato é que a UNILAB atende a interiorização e por isso os/as estudantes brasileiros/as, são majoritariamente pobres e de zonas rurais, especificamente, de maneira que praticamente todos/as correspondem aos critérios de vulnerabilidade, que dá direito ao recebimento dos/as auxílios. E os/as estudantes estrangeiros/as estão ancorados por um acordo de cooperação entre o Brasil e seus países, para estudarem uma universidade criada através de uma Lei que regulamenta a presença destes/as, no Brasil, o que faz com

que tenham direito a atendimento integral por parte da Política de Assistência Estudantil, não devendo haver distinção entre brasileiros/as e estrangeiros.

4.5 SAÚDE DOS/AS ESTUDANTES NA UNILAB

Outro ponto levantado pelos/as estudantes da UNILAB, diz respeito à falta de assistência à saúde:

“Na universidade quando você passa mal, você tem que agendar para depois ser atendido. As vezes a solicitação é atendida depois de uma semana. Se um estudante passar mal na sala, não tem como ser atendido, a universidade tem que assumir esta responsabilidade. A assistência estudantil não pode ser uma coisa de você solicitar para depois ser atendido. É arriscado confiar na assistência estudantil. [...] se diz auxílio emergencial, mas ele não é emergencial. Uma vez eu solicitei o auxílio emergencial. Eu tava com problema de gastrite e não tinha dinheiro na altura para fazer tratamento. Eu solicitei e depois de dois meses que caiu o auxílio emergencial, quando eu já tinha terminado o tratamento, então ele não é emergencial e a gente se endivida, indo nos hospitais particulares e pedindo dinheiro para amigos.” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

“A questão da água aqui, aqui você não pode beber água da torneira, e se você não tem dinheiro para comprar água, fica difícil, essa foi uma das coisas que me deixou meio assim, porque em Moçambique a água é canalizada [...] aqui você tem que ter sempre, grana, se não tiver dinheiro aí.” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

O que Leite (2012) e Assis (2013) apontam como a precarização da universidade pública, principalmente após expansão do REUNI, fica evidente nas situações que os/as estudantes vivenciam quando estão inseridos em universidade que ficam localizadas em zonas rurais, onde o Sistema Único de Saúde (SUS) sempre funcionou de maneira ainda mais precária. O estudante Petabe, relata ter precisado do auxílio emergencial devido à ausência de atendimento no hospital da cidade, porém, houve atraso de mais de dois (2) meses para deferimento do pedido. O estudante relata que precisou recorrer a meios pessoais, no caso à família e aos amigos para empréstimo de dinheiro para, então, poder tratar da saúde.

Vejamos a fala de uma Assistente Social entrevistada, no que se refere à questão de saúde:

“[...] existe uma parceria com o Hospital São José em Fortaleza. É um hospital municipal de referência no combate de doenças infectocontagiosas. E, devido essa discussão constante com a UNILAB, inclusive lá foi inaugurado o Serviço de Saúde do Viajante que acaba por atender aos estudantes africanos da UNILAB que, porventura, apresentarem algum problema de saúde ligado à doença infectocontagiosa” (ANTÔNIA, entrevista gravada em 07/05/2015).

“[...] como a gente sabe, o Sistema Único de Saúde é deficiente em qualquer parte do Brasil. [...] os estudantes têm muita dificuldade, pois quando eles precisam de um exame eles vão ter que ir para a fila de espera dos SUS. Essa fila, às vezes, demora meses. Se eles precisarem de um especialista, não só um clínico geral, ele também vai ter que acessar o serviço do SUS e também vai ter de passar por uma fila de espera. [...] isso tem sido, às vezes, um complicador para a saúde dos estudantes brasileiros e estrangeiros”. (ANE-AS, entrevista realizada em maio de 2017).

Embora a assistente social aponte a parceria com o Hospital São José, infelizmente essa parceria servirá apenas nos casos de doenças infectocontagiosas, o que é mais raro de acontecer em Redenção. De maneira geral, os problemas de saúde pelos quais estes/as estudantes passam, guardam total similaridade com as demandas de saúde que são levadas pelos/as brasileiros/as às unidades básicas de saúde da região.

“É necessário que a universidade tenha uma cooperação com o hospital porque você tenta o tempo todo marcar consultas e não consegue. A gente marca e nunca é chamado, o dinheiro do auxílio é pouco, não dá para ir num particular [...] aluguel aqui também já está muito caro. Às vezes você mora em duas pessoas, mas mesmo assim sai caro.” (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

Ficam visíveis as falhas no Sistema Único de Saúde (SUS) que atende a região, através do Hospital de Redenção. E, com certeza, é um complicador nas situações relacionadas à saúde dos estudantes que procuram o serviço. A UNILAB tem o dever de garantir que os/as estudantes tenham acesso à saúde, e que na ausência de atendimento público, no caso o SUS, o auxílio, sendo emergencial ou não, terá que ser concedido para atendimento das necessidades relacionadas à saúde dos estudantes, uma vez que a universidade não dispõe de um hospital universitário.

Por conseguinte, existem ações que podem ser tomadas no campo saúde, educação e cultura, compreendendo, então, que a assistência estudantil atua com populações pobres, mas que essa pobreza não se restringe exclusivamente à carência material, mas sim às diversas desigualdades sociais ou a expressões da questão social que as famílias passam; entendemos que a pobreza existente nas famílias do Maciço do Baturité, Redenção-Ceará, não necessariamente vão se expressar da mesma forma que em outras regiões do país, pois sabemos que são realidades sociais distintas.

4.6 DIREITO À MORADIA E ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA

No que se refere à moradia, é muito comum os/as estudantes relatarem o crescimento da especulação imobiliária, no Maciço do Baturité:

“O que eu acho é que se a universidade tivesse bem preparado e tratado a situação da recepção dos estudantes africanos aqui, com a população, com a prefeitura e tudo, a primeira coisa que não ia acontecer é esse negócio dos preços das casas que sobem desproporcionalmente ao auxílio. Uma casa aqui sobe três quatro vezes, o valor, enquanto o povo sabe que o auxílio não mudou em nada é o mesmo valor, porque hoje em dia a gente usa todo o auxílio para pagar a casa.” (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017)

Tem sido um fato constante, as manifestações de descontentamento por parte dos/as estudantes, acerca da especulação imobiliária que está ocorrendo no Maciço desde que estes/as chegaram na cidade. Os/as proprietários de imóveis vêm subindo os preços sem nenhum controle. É preciso frisar que é responsabilidade da universidade, cuidar para que os/as estudantes consigam morar e estudar. A UNILAB é uma universidade, que *a priori*, deveria ser residencial, mas na falta dessas residências que ainda não foram concluídas, os/as estudantes recebem o auxílio moradia, no valor de R\$350, mas que não cobre o aluguel. Alternativamente, tem sido comum, estudantes, de maneira geral, dividirem o aluguel e os demais gastos com moradia, vivendo entre duas ou mais pessoas em uma mesma casa.

A alternativa apontada pelo ex-reitor Tomáz Aroldo da Mota Santos, em seu relatório de reitorado, seria no mínimo, uma obrigação da universidade para com os/as estudantes:

“Revisão da política de moradia antes mesmo da conclusão dos prédios em construção no Campus das Auroras destinados a residência dos estudantes. Em especial, examinar a possibilidade de localizar as próximas a serem construídas nas cidades, integrando-as ao tecido urbano. Penso que é conveniente a Reitoria prosseguir na implementação das medidas destinadas a alugar imóveis, ela própria, diretamente dos proprietários, nas Cidades de Redenção/Acarape e São Francisco do Conde/Santo Amaro e nelas alojar os estudantes, como alternativa ao pagamento de ‘auxílio moradia’. Estudos da Propae e da Pró-Reitoria de Administração (Proad) mostram que o aluguel de imóveis pela Universidade para moradia estudantil é economicamente menos oneroso do que o pagamento do ‘auxílio moradia’, além de dar mais segurança jurídica na realização dos contratos quando se compara com aqueles assinados diretamente entre estudantes e proprietários dos imóveis¹⁸

¹⁸ Relatório de Gestão do Reitorado do Pro Tempore de Tomáz Aroldo da Mota. Março de 2015 a dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-do-Reitorado-pro-tempore-de-Tomaz-Aroldo-da-Mota-Santos-Unilab.pdf> Acesso em 11 de mar. 2018

A alternativa dada pelo ex-reitor é importante porque no processo de interação com os locatários desses imóveis, os/as estudantes passam por dificuldades como racismo e o falso imaginário de que os/as estudantes africanos/as e timorenses têm mais dinheiro que os brasileiros.

As complicações em torno da moradia, têm se agravado ainda mais, pois a UNILAB já realocava verbas para o programa de assistência estudantil e essa verba deixou de ser repassada, dificultando ainda mais a vida dos/as estudantes da UNILAB, que estão ficando em sua maioria, sem auxílios, tendo que recorrer a amigos e professores para que consigam se alimentar e continuar estudando na UNILAB.

No momento em que estamos finalizando este trabalho, a política de seleção de estudantes africanos vem sendo desmontada paulatinamente. As novas turmas de estudantes internacionais que estão chegando, estão sem auxílios para se manter. O mais importante é que caso a UNILAB não haja rapidamente, em termos políticos e estratégicos, a UNILAB pode vir a deixar de ser uma universidade de integração entre Brasil e estes países africanos.

4.7 POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO

“Integração é um espaço de conflitos e tensões e nesses espaços de conflitos e tensões, existem mecanismos de diálogo e de resolução desses conflitos existentes.” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017)

Para Pires (2012) esclarecer o problema da integração é explicar como se combinam, de modo ordenado, as partes constitutivas de uma sociedade, ou seja, como se organizam as relações sociais que concretizam essas combinações, sejam as relações entre atos de pessoas singulares ou coletivas, sejam as relações de interdependência sistêmica entre instituições e hierarquias, ou as suas componentes. Para o autor, o crescimento dos sistemas sociais, só é possível devido aos acréscimos de novas complexidades que resultam da multiplicação e recombinação das partes que constituem os sistemas sociais. Assim, a diferenciação e recombinação de todas as partes de uma sociedade, com suas complexidades e diferenças, constitui a integração.

A UNILAB é uma universidade que em seu projeto, pretende integrar diferentes povos, tendo sido muito comum, diversos questionamentos e até mesmo críticas à maneira como vem se dando o processo de integração na universidade. Primeiramente,

achamos importante frisar que o nosso interesse em tratar da questão da integração, não diz respeito apenas ao nome da UNILAB, mas à maneira como essa universidade responde a esta demanda de trazer o debate sobre a questão da diversidade presente na UNILAB, já que estamos falando de mais de seis (6) nacionalidades que convivem diariamente, na universidade e na comunidade. E sendo a PROPAE, a pró-reitoria que se ocupa do atendimento social aos/as estudantes da universidade, para nós é muito importante identificar como ela apreende (ou não) esse fenômeno.

Interessa-nos identificar como estes/as estudantes compreendem a questão da integração na universidade e fora dela, questionando também em que medida a UNILAB e a PROPAE estimulam (ou não) ações que corroborem com esse processo de integração entre estudantes e comunidade.

“ [...] na universidade não tem integração ainda e é uma coisa que vai demorar [...] o que eu vejo aqui é de não conhecer o outro e nem procurar conhecer, mas se a universidade continuar vai ter a integração [...] e a PROPAE eu não vejo nenhuma atividade deles pra promover a integração [...] PROPAE pra mim é só de auxílio mesmo, se fazem outra coisa, eu não sei. Achei que fosse só para mandar dinheiro na minha conta.” (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] a questão é que eles deviam juntar os alunos e aí explicar como é o sistema de integração, porque a universidade em si é uma universidade de integração, tem que ter um evento para os alunos se integrarem mesmo, porque infelizmente, não tem nada, eventos, essas coisas para ficarmos juntos e interagir, porque a universidade já existe há cinco anos né, mas não aconteceu o que era pra acontecer [...] eu sempre falo e também ouço muito dos estudantes estrangeiros que essa integração não existe ainda”(ALHEVEHE, entrevista realizada em maio de 2017).

Fica evidente nas falas destes estudantes, que quando se fala de PROPAE, essa palavra não lembra em nada, integração. Ou seja, eles/as, estudantes, percebem que a integração ainda é um problema a ser trabalhado e ao mesmo tempo, não conseguem identificar em suas vidas, momentos em que essa integração tenha ocorrido.

“A integração entre nós africanos, mesmo sem nos conhecermos ou conhecermos os países uns dos outros, é muito mais fácil, mais viável, acontece quase que naturalmente”. (FERNANDA, entrevista realizada em maio de 2017).

“É comum o africano se aproximar mais do africano que do brasileiro [...]até porque nós sofremos um problema em comum, que é a indiferença da comunidade” (PRÍNCIPE, entrevista realizada em maio de 2017).

“A gente divide em Internacionais e nacionais. Mas é muito mais amplo, nós guineenses, nos conhecemos aqui, fazemos amizades aqui dentro da universidade. Os cabo-verdianos saem da Ilha, de Cabo e vão se conhecer aqui, angolanos a mesma coisa, timorenses a mesma coisa”. (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

Para Fernanda e Príncipe, a integração tem sido muito comum entre africanos/as, independente da nacionalidade ou etnia, Príncipe aponta que a indiferença que eles/as sofrem por parte da comunidade, torna-se se um elemento em comum e consequentemente, os aproxima.

Sms em sua fala traz similaridades com o que a Appiah (1979) já apontava sobre a heterogeneidade do continente africano, já que estamos falando de mais de 54 países. Estes/as estudantes dos PALOPs, passam a se conhecer e se reconhecer nesse processo de interação na UNILAB. Mostrando-nos que em termos de integração, os/as estudantes de países africanos interagem muito mais entre si do que com os brasileiros/as. Muito provavelmente, pelo que Príncipe nos conta, por causa da indiferença que estes/as vivenciam da parte dos habitantes do Maciço do Baturité, deixando claro que o problema da integração reflete o processo de não aceitar e não se ver naquele/a outro/a.

“O que está acontecendo agora, é que pra gente se proteger, assim que os africanos vão chegando na UNILAB, a gente já faz as reuniões com cada associação e já deixa eles cientes dessas coisas, já diz: fica longe daquele, não fale com ele, porque isso pode prejudicar os africanos que estão chegando, por isso a gente fala para eles: ‘toma cuidado, toma cuidado porque não é aquilo que você pensa!’”. (SANTIAGO, entrevista realizada em maio de 2017).

É extremamente preocupante que os/as estudantes africanos/as que estão chegando na UNILAB, já comecem a se afastar de estudantes brasileiros/as. Esse fenômeno atrasará ainda o processo de integração positiva. Ao mesmo tempo, como vemos, tem sido um mecanismo de defesa coletivo e uma solidariedade para com os/as colegas que estão chegando.

O contrário de integração, neste sentido, é a desintegração, que para Pires (2012) se constitui em separação ou tendência para a separação entre as partes que compõem qualquer todo social. A situação mais frequente, segundo o autor e que temos observado no campo, é que a situação mais frequente tem sido a de que numa mesma unidade social, coexistam ou se combinem diferentes graus de integração nos vários planos relacionais.

Pires (2012) nos lembra que a integração deve ser interpretada como um problema e que com o desenvolvimento da modernidade, esse problema implica em combinações e tensões. A interpretação de Pires acerca da integração toma papel central nessa seção de nosso trabalho, já que o que identificamos no nosso campo de pesquisa é a complexidade de uma universidade como a UNILAB e a necessidade de refletirmos sobre outros processos de interação, que podem estar fora da UNILAB. O que queremos dizer

é que a presença desses corpos negros e africanos, ainda que desperte estigmas e estereótipos na população local, também pode ser possibilidade de conhecimento e interação. Nesse sentido, a integração como conflito, assume papel central no nosso trabalho. O que Pires desenvolve, torna-se elucidativo na fala de Petabe:

“[...]Nossa presença é um conflito, mas eu também percebo que a nossa presença é uma escola para eles e também para nós. É espaço de troca e construção de novas relações entre as pessoas”

“Dizer que não há momentos de integração, não seria a resposta certa, porque há momentos de integração. Tem certas pessoas que preferem: ‘eu não ando com africanos’ eu já ouvi isso, mas nunca vivenciei isso, ‘eu namoraria com ela, mas se ela não fosse africana’, eu já ouvi dizer que alguém disse isso. [...] eu acho que tem integração, pouca, mas tem [...] a integração não tem que ser feita por causa do nome da UNILAB, ela tem que ser algo espontâneo, no momento eu moro com duas brasileiras e uma são tomense e eu me sinto muito bem, porque na minha casa eu não angolana, elas não são brasileiras, cada um chamado pelos seus erros e pagam pelo que fez, não por seu país ou pela cor”. (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

Simmel (1908) dispõe de um teorema sobre a interseção dos círculos sociais de pertença, onde o mesmo enfatiza que a resolução dos problemas de integração requer a interpretação destes como dilemas vivenciados por agentes com capacidade para agir estrategicamente sobre eles, buscando (ou não) a transformação da ordem social vigente.

Para Simmel, nos conflitos podem haver múltiplas consequências integradoras, já que eles facilitam a formação de grupos, o que constitui um dos principais mecanismos de integração social. Os conflitos também podem reforçar conflitos em cada uma das partes em oposição, os sentimentos de pertença coletiva destes/as estudantes africanos/as timorenses e brasileiros/as, bem como a procura e aceitação de mecanismos de cooperação constituem os processos de ação coletiva. Pires ainda acrescenta que os conflitos permitem, com frequência, integrar diferentes grupos através de processos de aliança, combinando, desta forma, não apenas relações entre pessoas como relações entre relações entre pessoas.

E a complexidade da integração nos fornece outros olhares sobre a interação destes/as jovens estudantes com a comunidade, nos fazendo refletir sobre novos laços que podem emergir dessa interação conflituosa e contribuir para o reconhecimento de identidades e a constituição de novos tipos de pertenças coletivas:

“Agora, no bolsa de PIBID que eu tou, tem alguns meninos que vem falar comigo: ‘eu sou negro’ ‘antes da chegada de vocês eu era uma pessoa deprimida’ ‘eu não tinha muitas pessoas como referência, mas quando vocês

chegaram aqui, mesmo com a dificuldade da língua vocês vão dando oficina pra nós sobre a África e estamos conhecendo agora sobre a história da África'. Tem alguns jovens que chegam e falar que agora estão se reconhecendo negros e vão lutar, e nós estamos aqui por essa causa mesmo, pq a maioria dos estudantes PIBID são negros e nós estamos trazendo África pela via da literatura para crianças porque lá no ensino médio não tem livros que fale da história da África. [...] estamos trazendo uma outra África que a mídia não mostra [...] você mostra outras imagens e eles ficam assustados: 'vocês também têm praia, eu pensei que fosse só mato'. No meu país, por exemplo, não temos pessoas que moram na rua, você pode ter várias pessoas dentro de uma casa, mas todo mundo tem que caber, ninguém fica na rua, lá é muito difícil você ver uma pessoa que diz que não tem ninguém pra cuidar dele e aqui não é assim, tem pessoas com casas enormes e outras morando na rua" (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

A fala da Sms é um exemplo desse processo de integração. Ainda que com as dificuldades do racismo que é explícito da comunidade, no momento em que ela começou a desenvolver sua atividade de estágio na escola e interagir com as crianças, conseguiu identificar outras formas de mostrar o que é o continente africano e seu país, Guiné-Bissau e nesse processo ela tem não só possibilitado a desconstrução de estereótipos mas também permitido que crianças reflitam sua identidade racial no Maciço e no Ceará.

Sms aciona sua identidade como identidade de resistência e identidade de projeto (MALOMALO, 2017), onde a mesma consegue levar em conta as dificuldades que escolas, no Brasil, possuem devido à não aplicabilidade da lei 10.639, onde a identidade legitimadora brasileira se encarregou de elaborar um discurso unificador da cultura nacional, excluindo neste processo, principalmente no que se refere à educação, as outras identidades, negra e indígena. Sms tem possibilitado a estes estudantes conhecer a África que nunca é mostrada pela grande mídia. E tem mostrado, neste processo, outra dimensão das sociedades africanas, que é a solidariedade.

“[...] na UNILAB, é feita uma grande festa, manifestações culturais e outras ações relacionadas ao país. Essas datas da independência não podem ser apenas dentro da universidade de estudante para estudante, deveria ser fora, para sensibilizar a comunidade, essas pessoas que moram aqui, porque se fecha só dentro da universidade, ela não está a contribuir para o desenvolvimento e o bom relacionamento entre os estudantes e a comunidades”. (PETABE, 2017).

A integração na UNILAB também tem se mostrado nos momentos de mobilizações estudantis, isto porque principalmente em 2014 as manifestações que ocorreram:

“[...] é uma barreira dos dois lados. Na época que teve todo aquele reboiço né, da assistência estudantil, ali a gente era um grupo só, ali eu não conseguia perceber diferenças entre brasileiros e estrangeiros. Ali dentro da reitoria todo mundo tava dividindo colchão, todo mundo vivia junto, na hora de ir para as assembleias todo mundo ia junto, e eu dizia: gente, aqui a gente tá fazendo integração [...] era um grupo difícil porque era muita gente diferente, mas a gente era um grupo bem coeso. Os conflitos que aconteciam ali, era de problemas de brasileiros pra brasileiros, nada entre os africanos”. (JAMILLE, entrevista realizada em maio de 2017).

“[...] foi um movimento que partiu dos próprios estudantes africanos em geral, de toda a universidade. [...] nós paralisamos os dois campus porque atrasou os auxílios e os estudantes que acabavam de chegar ficaram dois meses sem receber auxílio”. (JAMILLE, entrevista realizada em maio de 2017).

As falas de Jamille e Petabe identificam as manifestações ocorridas em 2014 na UNILAB contra o corte do auxílio permanência. As manifestações que ocorreram foram lideradas *a priori* pelos/as estudantes africanos/as, que foram os primeiros atingidos pela medida, em seguida estudantes brasileiros e estrangeiros, montaram uma pauta comum, onde se pôde identificar suas demandas.

Para estes estudantes naquele momento, eles/as não se preocuparam com preconceitos ou diferenças, porque havia uma situação em comum, que era os cortes do auxílio permanência, sem que houvesse nenhum aviso prévio. Jamille identifica este momento, como algo único em termos de integração, já Petabe também traz em sua fala, as dificuldades que eles/as, enquanto africanos/as vivenciaram na universidade, por serem estrangeiros e segundo o discurso da então reitora ‘estão na UNILAB de graça’ não devendo assim, fazer manifestações. Para nosso interlocutor, aquele momento marcou o pensamento que pairava na universidade e na comunidade, sendo que a fala da então reitora, autoridade naquele momento, só corroborou para a legitimação deste discurso.

Petabe ainda identifica que a partir das manifestações de racismo que vêm ocorrendo na universidade, eles/as têm se organizado coletivamente, através de associações e grupos dentro da universidade, onde discutem questões de ordem objetiva e subjetiva, que os/as atinge por serem estrangeiros/as negros/as na UNILAB. Essa capacidade de organização é importante porque o risco social que eles vivem, aumenta quando se cruzam interseccionalidades de raça, gênero, classe e território.

“[...] as meninas africanas criaram um grupo delas para discutir entre elas sobre as questões, os estereótipos, porque naquela assembleia foi dito que as mulheres africanas são submissas e por isso a violência acontece [...] tem a

associações dos estudantes africanos dentro dentro da universidade, de cada país. Antes a universidade não aceitava, então com a reitoria do professor Tomás Arruda, ele levou isso para o CONSUNI para serem legalizadas e conseguiu” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

4.8 INTEGRAÇÃO PARA A PROPÆ

Ao questionarmos a PROPÆ como eles/as pensam o problema da integração na UNILAB e como buscam implementar ações que visem trabalhar com a questão da diversidade na universidade, recebemos respostas como a que se segue abaixo. Lembrando que é uníssono entre os/as assistentes sociais e a própria PROPÆ como um todo, que o Seminário de Ambientação Acadêmica (SAMBA) é a atividade de integração desenvolvida pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis:

“[...] o Samba, que é uma atividade que tem uma natureza sócio pedagógica, de acolher os estudantes tanto brasileiros quanto internacionais. Um acolhimento preliminar, um acolhimento inicial e de ambientação à universidade. Então é uma atividade em que a gente esclarece o que é a Política de Assistência Estudantil, quais as ações dessa política, os projetos e com que serviços ele pode contar, de acolhimento inicial, e posteriormente que eles se debrucem e busquem mais informações sobre essas ações e serviços. É realizado junto ao PAIE que é um programa de acolhimento e integração do estudante estrangeiro, que é um plano de tutoria que monitora o estudante desde o momento em que ele foi aprovado na UNILAB, até a chegada dele no país. E os estudantes recém ingressados, ficam sendo tutorados. E o Samba é aberto, mas a participação dos brasileiros tem sido reduzida. É uma atividade que tem essas duas dimensões, sócio educativa: de orientação e sócio pedagógica: de esclarecimento sobre as ações da Política de Assistência Estudantil, e ao mesmo tempo como espaço de socialização das informações e de integração entre eles.” (ASSISTENTE SOCIAL-PROPÆ, entrevista realizada em maio de 2017).

É interessante observar o quanto a visão da PROPÆ sobre o papel da Política de Assistência Estudantil ainda é reduzida à concessão de auxílios e profusão de informações ligadas a burocracia. Infelizmente a visão dos/as estudantes sobre o Seminário de Ambientação Acadêmica é bastante negativa, já que na opinião deles, não há essa integração que a PROPÆ menciona ao falar do projeto, ao contrário, segundo eles, é um evento onde a PROPÆ passa informações sobre os editais para concessão de auxílios, polícia federal etc.

Veja a opinião destes dois estudantes sobre o SAMBA:

“[...] O SAMBA é mais explicação das coisas da PROPÆ, explicam os dias de ir na polícia federal e tal, eu não vejo isso muito, como integração [...] pra mim a PROPÆ é uma instituição técnica, ela é uma coisa interna da UNILAB, ela não aparece, só quando é para falar de auxílio, agora para nos apoiar com

a sociedade lá fora, com a população, pelo que eu saiba eles nunca apareceram, eu nunca ouvi falar de outras coisas da PROPÆ”. (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

“A universidade tem apagado incêndio. A PROPÆ faz o Samba que é o Seminário de Ambientação Acadêmica. Eu não vejo futuro nele! Porque ele é um Samba onde só vai os estrangeiros, obriga os estrangeiros a irem, mas e os brasileiros?! Num samba que eu participei uma vez como bolsista, havia uma estudante brasileira, lá, uma só e o restante tudo era estrangeiro. Aí eles dizem: ah, mas eu mande pra todo mundo, se não querem aparecer, eu não posso fazer nada! ” [...] e a falha maior é justamente essa de não ter contato com o estudante. São assistentes sociais de gabinete [...] a PROPÆ só conheceu o aluno da UNILAB quando houve o problema com os auxílios”. (JAMILLE, entrevista realizada em maio de 2017).

Antônio, como se pode ver, destaca que para ele, o SAMBA não promove nenhum tipo de integração. Destacamos: “ é mais explicação das coisas da PROPÆ”. Ou seja, para ele, coisas da PROPÆ são aquelas ligadas à burocracia, como por exemplo, informações sobre a Polícia Federal. Provavelmente são informações sobre vistos, já que os/as estudantes estrangeiros/as precisam estar em dia com este documento. Embora sejam informações importantes, são meramente ‘técnicas’, como diz Antônio.

Jamille é brasileira e destaca o que na sua opinião, significa o SAMBA. Mencionando que além de um evento onde não há integração, a mesma também não vê futuro. Para Jamille, os/as assistentes sociais da PROPÆ, são profissionais de gabinete, que não saem de seus lugares de conforto para estar junto aos estudantes na universidade. Antônio também enfatiza que estes/as profissionais não atuam para apoiá-los em situações ligadas à interação com a comunidade local.

Vale ressaltar que, de maneira geral, as pró-reitorias que tratam das políticas estudantis nas universidades públicas brasileiras devem se preocupar com as demandas trazidas pelos/as estudantes e buscar dar respostas, construindo em conjunto, possibilidades de superação de determinadas barreiras que são colocadas durante a permanência desses/as estudantes nas IES. A título de exemplo do que estamos querendo dizer, temos instituições como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual de Feira de Santa (UEFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) que têm procurado criar espaços de diálogo junto à comunidade acadêmica, com a finalidade de trilhar caminhos que levem em consideração o perfil de estudantes que estão inseridos nessas IES.

IMAGEM 2 - O Ciclo de Palestras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em prol da diversidade – “Pelo respeito às diferenças”.

A Organização das Nações Unidas- ONU afirma que cerca de 500 mil ciganos vivem no Brasil, contudo o governo admite que os dados sobre essa parcela da população são “incipientes”. Dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais de 2011 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que existem no Brasil 291 municípios com acampamentos ciganos, em 21 Estados. As maiores concentrações estão em Minas Gerais (58), Bahia (53) e Goiás (38). De acordo com o levantamento divulgado pelo Comitê de Direitos Humanos e pelo Comitê de Eliminação da Discriminação Racial da ONU, há uma generalização dos casos de discriminação, “incluindo casos de racismo e da não aplicação da lei nacional correspondente, nos casos em que as vítimas são ciganas”. Com relação a educação a preocupação apontada pelo relatório é a dificuldade de acesso à escola e a alta taxa de analfabetismo. “O preconceito é um obstáculo para o ingresso em escolas públicas”. A ONU destaca ainda que, nos últimos dez anos, pouco mudou a situação dessa população no que se refere à educação, apesar de iniciativas pontuais de governo. Diante do que fora exposto a Coordenação de Políticas Afirmativas da PROPAAE/UEFS afirma a necessidade de se promover espaços de discussões com vista a ampliação do olhar para os povos tradicionais, a exemplo dos (as) ciganos (as).



**UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA**

Reitor
[Prof. Evandro](#) do Nascimento Silva

Vice-Reitora
Pro. Norma Lúcia Fernandes de Almeida.

**Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e
Assuntos Estudantis**
Prof. Ana Maria Carvalho dos Santos

Coordenação Geral da PROPAAE
Cintia Souza Machado Ferreira

Organização

Coordenação de Políticas Afirmativas – CPAFIR

Carina Silva de Carvalho Oliveira
Sandra Maria Cerqueira da Silva

Contato: 75 3161-8109 propaae.cpaafir@uefs.br

[Prof. Juçelmo](#) Dantas da Cruz

Local
Auditório III - Módulo 4

INSCRIÇÕES NO LOCAL DO EVENTO



Ciclo de Palestras da UEFS em prol da diversidade

**Pelo Respeito às
Diferenças**



Na imagem 2, organizado pela Coordenação de Políticas Afirmativas da Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE/UEFS), O Ciclo de Palestras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em prol da diversidade – “Pelo respeito às diferenças”, promove discussões com vista à ampliação do olhar para os povos tradicionais, tendo como exemplo os ciganos.

IMAGEM 3 - O XI Fórum 20 de Novembro - Pró-igualdade racial e inclusão social do recôncavo, promovido pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE)



Na imagem 3, promovido pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPPAE) O XI Fórum 20 de Novembro - Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, celebra a importância histórica, política e pedagógica do Dia Nacional da Consciência Negra. Formada por 83,4% de estudantes autodeclarados negros, a UFRB transformou a data em um dos principais marcos do seu calendário. (Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4922-ufrb-realiza-xi-forum-20-de-novembro-pro-igualdade-racial-e-inclusao-social-do-reconcavo> acesso em 15 de fev. 2018)

IMAGEM 4 - “Descolonizando identidades de gênero” promovido pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



Na imagem 4, o tema “Descolonizando Identidades de Gênero” marca a 2ª edição do Chá da Diversidade. A atividade é mais uma ação o programa Reinventando Concepções, promovido pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Trouxemos exemplos de três universidades que estão localizadas no estado da Bahia, que têm promovido ações em formato de eventos na universidade para debater a diversidade presente nessas instituições. Veja que o exemplo que trouxemos da UEFS é apenas um dos eventos que eles contemplam dentro de uma ação contínua, que eles/as denominam “Ciclo de Palestras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em prol da diversidade”. Em 2017, tivemos a oportunidade de estar presente em um desses ciclos de debates, onde o objetivo era discutir diversidade e ações afirmativas. Foi perceptível o grande envolvimento da Pró-reitora e da coordenação à frente do evento.

Espaços como estes são possibilidades de diálogo, interação e conhecimento acerca das dificuldades dos/as estudantes e da própria universidade. São espaços onde se pode construir de maneira conjunta possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos/as estudantes da UNILAB e também pela própria PROPAE. Porque não construir coletivamente, novas formas de se conceber uma política de atendimento ao/a estudante.

4.9. QUAIS SÃO OS PLANOS PARA O FUTURO, DOS/AS ESTUDANTES ENTREVISTADOS/AS

“Eu quero voltar pra casa e se não der certo, eu tento outro país para estudar, vou deixar Brasil como segunda opção, por causa dessas coisas todas que aconteceram e acontecem aqui, eu só não voltei para Moçambique porque eu já havia ficado muito tempo aqui, eu já tinha dois anos quando todas essas coisas do auxílio aconteceram aqui. Porque o pessoal da assistência estudantil não tem muita humanidade. Lembro que quando eu cheguei no aeroporto não tinha ninguém para me receber”. (ANTÔNIO, entrevista realizada em maio de 2017).

“Dar aula aqui sendo uma estrangeira e vendo a estrutura escolar, eu não posso, então eu pretendo quando terminar a graduação, fazer um mestrado tanto aqui, quanto no meu país, como no Canadá. [...] e agora eu tenho uma filha e tenho que pensar em mim e nela e agora com uma filha, a realidade é outra, não sei em que país eu vou ficar. Antes de ter filho eu pensava em voltar, mas agora eu tenho que ver a situação dela porque eu não quero que ela estude igual a mim, com educação precária, ter que andar muito até chegar à escola”. (SMS, entrevista realizada em maio de 2017).

“Eu quero voltar, mas eu também considero que as oportunidades têm a potencialidade de definir onde vamos viver. Imagine eu terminar meu curso aqui e conseguir um emprego?! Muito significativo, eu posso trabalhar aqui e mandar o benefício do meu dinheiro para Guiné. Eu tô de olho nas oportunidades, ir para outro país continuar estudando também é importante.” (PETABE, entrevista realizada em maio de 2017).

“Quero terminar a graduação e ir para o mestrado e depois doutorado, quero continuar estudando, mas em outra região do país, porque a UNILAB onde está, não é um lugar bom para estudar. Porque eu acho que o estudante precisa ser atendido em outras questões, ter um bom lugar para morar, e conseguir relaxar e ter lazer, para conseguir estudar, aqui não tem nada, não é adequando do meu ponto de vista. Quero continuar estudando. [...] como o meu país está passando por um momento difícil, acho melhor eu continuar aqui e estudar”. (NDALA, entrevista realizada em maio de 2017).

“Eu já venho fazendo um projeto para minha vida, que começou a algum tempo que é fazer mestrado que eu lutei bastante para conseguir [...] eu consegui na área de políticas públicas que é uma área muito interessante. meu projeto é fazer o mestrado e fazer parte da PNUD Programa das Nações Unidas para São Tomé e Príncipe, quero trabalhar lá como analista de políticas públicas. [...] geralmente em São Tomé há muita carência desse profissional, geralmente quem elabora políticas públicas para São Tomé e Príncipe é o pessoal de fora, é um técnico do PNUD que faz, então estou me dedicando a isso” (PRÍNCIPE, entrevista realizada em maio de 2017).

No que se refere aos planos para o futuro, fica evidente que de maneira geral, estes/as não pretendem parar na graduação, todos/as pensam no mestrado e/ou no doutorado. Sms e Antônio, ainda estão receosos quanto à permanência no país, devido às dificuldades que vêm enfrentando. Sms, por exemplo, agora é mãe e passa a fazer outros planos em função de sua filha. Petabe também quer tentar o mestrado em outra região do país, vendo a possibilidade de contribuir para o seu país, à distância, caso permaneça no Brasil. Príncipe, acabou de passar em um mestrado numa universidade federal localizada

em São Paulo e já faz planos para terminá-lo e contribuir para o país tentando uma vaga no Programa das Nações Unidas (PNUD) para São Tomé e Príncipe, na área de políticas públicas, já que ele percebe que o país está precisando de recursos humanos nessa área e quem elabora as políticas públicas de seu país, são estrangeiros/as.

Ainda que a UNILAB resista em meio a dificuldades, os planos para o futuro destes/as estudantes são fruto de suas experiências na diáspora brasileira e, particularmente, na UNILAB. O que percebemos é que embora a solidariedade prevista no projeto da universidade não venha se materializando em termos concretos e estes/as vivenciem cotidianamente os problemas do racismo estruturante da sociedade brasileira, seus projetos de vida, quer sejam no Brasil, quer em outros países, ou até mesmo voltando para casa, resistam cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR

Nosso trabalho conseguiu identificar algumas das contradições da Cooperação Sul-Sul entre Brasil e África, tendo em conta a maneira como a UNILAB se estabeleceu no Brasil e as dificuldades que ela vem enfrentando. Essa situação só reflete a ‘solidariedade’ como falácia da política externa brasileira, que vem mostrando que, inversamente, a maneira como o Brasil lida com o projeto da UNILAB, ainda se constitui em um agir imperialista e colonialista.

Ainda identificamos como a Política de Assistência Estudantil inserida em universidades como a UNILAB, que nascem para atender a demanda da interiorização e da internacionalização, tem relação intrínseca com as ações afirmativas. E, neste sentido, também mostramos como a UNILAB também se constitui como política de ação afirmativa para estudantes africanos/as, tendo em conta a dívida histórica que o Brasil possui para com a África, dívida essa que ainda não foi paga, já que, como vimos, o país continua agindo de maneira colonialista em alguns países africanos.

O trabalho em questão por ter se interessado em identificar a efetivação dos direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil, utilizou das falas dos/as estudantes africanos/as, timorenses e brasileiros/as para analisar em que medida a Política de Assistência Estudantil e a PROPAE, têm sido vista por eles/as como instrumento garantidor desses direitos de cidadania.

Reflete, sobretudo, a maneira como essa política tem sido pensada pelos seus operacionalizadores, já que para que ela consiga atuar de maneira político-pedagógica, também é imperioso enxergar os/as estudantes africanos/as, timorenses e brasileiros/as, como agentes dessa política. E enxergá-los dessa forma é ter a consciência, sobretudo, de que por serem beneficiados por ela, também devem contribuir na sua concepção. A cidadania deve ser entendida como um processo dialético que exige ter o entendimento de que os deveres constituem elemento indispensável, em sua conexão com os direitos, para a construção de uma cidadania. Assim, o direito deve ser pensando e amplamente discutido por aqueles/as que dele usufruem, configurando sua participação dentro dos processos constitutivos, para que não se tornem meros/as receptores/as de políticas sociais.

Este caminho demanda que nos coloquemos no lugar do/a outro/a para reconfigurarmos e pensarmos nossas políticas sociais, enquanto práticas que se tornem

cada vez mais inclusivas e produtivas, buscando eliminar neste processo a invisibilidade interseccional. Essa invisibilidade, vamos frisar aqui, abarca os grupos presentes na UNILAB. E como ficou claro nas falas dos/as estudantes, as vulnerabilidades se complexificam quando cruzamos dados como a cor da pele e gênero.

A integração neste trabalho, foi percebida como um grande conflito, mais ainda, como sendo quase inexistente na UNILAB. Há uma ineficiência em termos de ações da universidade junto à comunidade para que haja um maior esclarecimento e interesse por parte da população local em conhecer os/as estudantes africanos/s e timorenses e vice-versa. Obviamente que essas ações não devem ser tomadas apenas pela PROPAE, elas devem ser amplamente discutidas e elaboradas pelo conjunto das pró-reitorias que integram essa universidade. O que estamos dizendo é que o problema não está apenas com a PROPAE, mas com a forma como o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira opera dentro da UNILAB e faz com que técnicos administrativos e professores, não se enxerguem enquanto parte desse projeto.

A UNILAB deveria administrar cursos de formação contínuos para técnicos administrativos, professores/as e estudantes, com a finalidade de fortalecer o entendimento e o pertencimento a este projeto de universidade. Essas ações devem partir principalmente da PROPAE, PROEX e PROGRAD. É também, extremamente importante que se leve a universidade até à comunidade e não apenas a comunidade até à universidade. Estamos falando de uma população com uma especificidade local muito forte, já que o Maciço é predominantemente rural e os/as estudantes brasileiros/as dessa região, são os/as primeiros/as da família a acessarem o ensino superior. Mostrando, neste sentido, que não é tão simples despertar o interesse da comunidade em ir até à UNILAB, talvez o processo inverso, renda mais frutos a curto prazo.

No exato momento em que estamos escrevendo essa conclusão, nos foi relatado pela comunidade de estudantes africanos/as da UNILAB que existem estudantes africanos/as de várias nacionalidades abandonando seus cursos e voltando para seus países, já que os auxílios estão sendo cortados ou suspensos, sem aviso prévio. Além disso, a universidade já reduziu o número de estudantes que participarão dos processos seletivos nos países parceiros.

Quando analisamos os elementos internos e externos que convergiram no surgimento da UNILAB, nos governos petistas e olhamos para as ações recentes, de governos ideologicamente de extrema direita, vemos um projeto de universidade

totalmente ameaçado e acuado diante das ofensivas neoliberais, capitalistas, que obviamente, não ensinam estreitar relações de solidariedade e aprendizado mútuo com as nações de África e Ásia. Do contrário, têm buscado eliminá-las.

Com as diversas tentativas da branquitude racista de deslegitimar a UNILAB e com a redução cada vez mais frequente de estudantes africanos ingressando na UNILAB, via processo seletivo, é preciso que se diga que essa universidade precisa resistir de maneira criativa. É preciso que a instituição tenha em conta o significado real do projeto de fundação e das diretrizes da universidade. É preciso que se entenda porque é importante a existência e resistência dessa universidade como projeto que valoriza a história da diversidade povo brasileiro.

Esperamos, acima de tudo, que este trabalho assuma a função de um documento de avaliação da Política de Assistência Estudantil, inserida na PROP AE, a partir das percepções dos/as estudantes estrangeiros/as. Já que enquanto política inserida na UNILAB, a mesma ainda não tem se submetido a esse critério de avaliação. Neste sentido, o que esperamos é que as vozes que ecoam neste trabalho, possam ser ouvidas, ampliadas e debatidas, num processo de construção de uma política que leve em conta o projeto de fundação e as diretrizes da universidade, como possibilidade de construção de uma cidadania pautada na diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES S. et alt, **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987, pp.65-104.

Adorno , T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANTÔNIO, João H. C.; POLICARPO, Verônica. **Os imigrantes e a imigração aos olhos dos portugueses: Manifestações de preconceito e perspectivas sobre a inserção de imigrantes**. Lisboa, Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Ed.Contraponto, 1997.

ASSIS, A. C. L. et. al. **As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras**. Revista GUAL, v. 6, n. 4, p. 125-46, ed. esp. 2013.

BARALDI, Camila Bibiana Freitas. **Migrações Internacionais, Direitos Humanos e Cidadania Sul-Americana: o prisma do Brasil e da Integração Sul-americana**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcante. **A Margem da História do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1992.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo. Cortez, 2003

BEZERRA, Débora Andrade Pamplona. **No Ceará Tem Negros E Negras, Sim!** Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/149/128>. Acesso em 2 de Mar. De 2015.

BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social – fundamentos e história**. São Paulo. Cortez, Biblioteca Básica de Serviço Social, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Disponível em: Acesso em 1 mar de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei9.394/1996** – Rio de Janeiro: Lamparina 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho** – 19ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. CAXILE, Carlos Rafael Vieira. **Olhar que Enxerga Além das Efemérides: o Movimento Abolicionista na Província do Ceará**. Disponível em:

<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20IV/Carlos%20Rafael%20Vieira%20Caxile.pdf> Acesso em fev. 2015.

CASTRO, Mary G. **Estranhamentos e identidades Direitos humanos, cidadania e o sujeito migrante Representações em textos diversos**. Revista Brasileira de Estudos Populacionais. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-28, jan./Jun. 2005

_____. **Migrações internacionais e direitos humanos e o aporte do reconhecimento**. Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana. ano XVI – nº 31 2008.

_____. **Direitos humanos, trabalho e políticas de migrações - e o migrante indocumentado? Análise sobre propostas a nível mundial (GCIM)1 , nacional (BRASIL) e regional (MERCOSUL)**. 35º Encontro Anual da Anpocs. Brasil, outubro de 2011.

_____. **Algumas provocações sobre cultura política e cidadania**. Fórum Social Mundial. Brasil, janeiro de 2001.

CARDIA, N. **Direitos Humanos: Ausência de cidadania e exclusão moral**. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo; a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In (org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro, Takano Ed.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. **O que é Cidadania**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010 (Coleção Primeiros Passos).

CHACON, J. M. T.; CALDERÓN, A. I. **A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula**. In: Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol 6,17, 2015, p. 78-100

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

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ. Soc., v. 31, n. 111, 2010, p. 481-500.

CHIARELLO, Leonir Mario. **Lãs políticas públicas sobre migraciones y La sociedade civil en America Latina: Los casos de Argentina, Brasil, Colômbia y México**. Scalabrini International Migration Network, 2011.

DESIDERIO, Edilma de Jesus. **Migração Internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Convênio de Graduação de três universidades públicas do Rio de Janeiro**. 2006. 220 F. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais – IBGE. Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, Bruno Peixe. **Imigração e racismo em Portugal: O lugar do outro**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 2012.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **O Tempo e A Cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. (Coleção Academia II)

Fanon, F. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

FAUSTO, Boris. **Historiografia da imigração para São Paulo**. São Paulo. Sumaré: FAPESP, 1991.

FERES, J. e CAMPOS, L.A. **O “discurso freyreano” sobre as cotas raciais: Origem, difusão e decadência**, in PAIVA, Angela R. (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 116-148

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo, Difel, 1960.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FUNES, Eurípedes. Antônio e GONÇALVES Adelaide. **Abolição – Manifestação e Herança**. Fortaleza: UFC/ NUDOC, 1990.

GOMES, Camila; AGUIAR, José Reginaldo. **Unilab: Caminhos e desafios da cooperação Sul-Sul. Redenção**: UNILAB, 2013.

FONSECA, Dagoberto José da. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GOMES, Nilma Lino; Vieira, Sópia Larche. **Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)**. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/viewFile/4178/2866> . Acesso em 10/06/2014.

GUSMÃO, Neusa Maria. **Dossiê Ensino Superior e circulação internacional de estudantes: os PALOP no Brasil e em Portugal**. Pró- Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 13-21, jan./abr. 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HERINGER, Rosana. **Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil**. Revista TOMO, 2014.

HELENO, Gurjão Bezerra. **A política externa do Governo Lula: A experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileiro (UNILAB)**. Fortaleza: UECE, 2014 – (Dissertação de mestrado).

HOLSTON, James. **A cidadania insurgente: Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 2013. P. 21-64

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional**. 19ª edição. São Paulo. Cortez, 2010.

IKAWA, Daniela. **Direito às ações afirmativas em universidades brasileiras**. In: SARMENTO, Daniel; PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela. Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

INSTITUTO LULA. **“Perspectiva da Unilab é cooperação internacional solidária”, diz reitor. 08 nov. de 2012**. Disponível em: http://www.institutolula.org/perspectiva-da-unilab-e-cooperacao-internacional-solidaria-diz-reitor/#.UysG9_ldWSo. Acesso em: 09 de out. 2013.

IPEA; Banco Mundial. **Ponte sobre o Atlântico Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12637 Acesso em 26 mar. 2017.

KALY, Allain Pascal. **O ser preto africano no “paraíso terrestre” brasileiro. Um sociólogo senegalês no Brasil**. Lusotopie, p. 105-121, 2001. Disponível em <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/kaly.pdf> . Acesso em 15 de maio de 2015.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **Diáspora africana no Ceará no século XXI: ressignificações identitárias e afetivo sexuais de estudantes imigrantes**. In: MALOMALO, Bas'Ílele; FONSECA, José Dagoberto; BADI, Mbuyi Kabunda (Org.). Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho. Curitiba: CRV, 2015, p. 161-186.

LATOUCHE, Serge. **Pode a África Contribuir para Resolver a Crise do Ocidente?** Tradução: Acácio Sidinei Almeida Santos. Barcelona: IV Congresso Internacional de Estudos Africanos, 2004.

LEITE, J. L. **Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor**. Universidade e Sociedade. Brasília: Andes-SN, n. 41, p. 165-173, 2008.

_____. **Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?** SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez., 2012.

_____. **Política de cotas no Brasil: política social?** Revista Katális, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

LEITE, Patrícia Soares. **O Brasil e a cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

LULA, Inácio Luís. **O Brasil tem política de solidariedade para a África - Fórum Social Mundial**, Porto Alegre, 26 de jan. de 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=MWFmE7JgYso>. Acesso em: 09 de out. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MALOMALO, Bas'ilele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)**. [Tese de doutorado], Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Araraquara, 2010.

MALOMALO, Bas'ilele. **A integração Brasil-África: uso e sentido da cooperação solidária nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva**. 2015, p. 1-25.

Martins Filho, J. **Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)**. Papyrus, Campinas, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. **Cultura, arte e literatura: Textos escolhidos**. Expressão Popular, 2010.

MAZRUI, Ali A. **Introdução**, In: **História geral da África, VIII: África desde 1935** / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília : UNESCO, 2010. p. 1-29.

MEDEIROS, C.A, **Brasil, Estados Unidos e a questão racial: a fertilidade de um campo cheio de armadilhas**, in PAIVA, Angela R. (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.241-265

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez (Biblioteca básica do Serviço Social), 2010.

MOURÃO, Daniela Ellery. **Entre Palmares e Liberdade: Reconfigurações identitárias de estudantes africanos na Unilab**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 3 e 6 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1988.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. **Ressignificando Identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil**. Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana. Nº 38, p. 125 -139, 2012.

NASCIMENTO, Elisa. L. Sankofa: **A Política da Boa Esperança**, in PAIVA, Angela R. (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.100-114

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil consentida**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=41&idArt=211>. Acesso em: 20 de Jun. 2013.

NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. **O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão**. Disponível em: <http://www.arcus-ufpe.com/files/artgfonapraxe.pdf> Acesso em 01 jan de 2015.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=41&idArt=208>. Acesso em: 15 de Mai. 2014.

NOGUEIRA, Edwirges. **Estudantes não aceitam proposta e ocupação de Reitoria da UNILAB**, continua. Disponível em: Empresa Brasil de Comunicação. (EBC). <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/03/estudantes-nao-aceitam-proposta-e-ocupacao-de-reitoria-da-unilab-continua> acesso em 03 de mar de 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A antropologia e seus compromissos ou responsabilidades éticas**. In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Orgs.). Ética e regulamentação na pesquisa antropológica. Brasília: Letras Livres e Editora da UnB, p. 25-38, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

ORLETTI, Elisabeth. **A universidade pública brasileira**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=41&idArt=209>. Acesso em: 20 de Jun. 2013.

PAIXÃO, Marcelo. **“Nada haver ou tudo a ver? Diálogos entre a questão do desenvolvimento econômico e das relações raciais no Brasil”**. In SICSÚ, João, PAULA, Luiz & RENAULT, Michel (Orgs). Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional com equidade social. Baurueri: Manole Editorial / Rio de Janeiro / Fundação Konrad Adenauer p. 301-325.

PIERRE, Jemima. **Fundamentos ativistas ou fundamentos para o ativismo? O Estudo de racialização como um local de engajamento político**. Trad. Wilson Oliveira Badaró, 2008.

PÓVOA NETO, Helion; FERREIRA, Ademir Pacelli (Org.). **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Don Quijote y los molinos de viento en América Latina**. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005

REIS, Rossana Rocha Reis. **Políticas de imigração na França e nos Estados Unidos (1980-1998)**. Hucitec. São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Universitária, 2014.

RODRIGUES DE OLIVEIRA, Ana Amélia. **Memória em disputa: o negro e a abolição no Museu do Ceará. História e Ensino de História**. Organizadores: FUNES, Eurípedes; LOPES, Francisco Régis; RIBARD, Franck; RIOS, Kênia Sousa. Fortaleza: Editora da UFC/ Expressão Gráfica e Editora, 2010.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p.51- 52: Complexo de vira-latas.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'ana. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Hucitec (2000), p. 392

SANCHES FILHO, Alvinio Oliveira. **Políticas Sociais**. In: IVO, Anete (org.) Dicionário Temático desenvolvimento e questão social : 81 problemáticas contemporâneas. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Salvador: fapesb, 2013. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637p

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (Série reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.3)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº48, Junho 1997, p.11-32.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SILVA, Pedro Alberto de Oliveira. **O Declínio da Escravidão no Ceará**. Recife, 1988. P.147. Dissertação de Mestrado

SOUZA, Lorena Francisco de. **Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: Estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas**. São Paulo: FFLCH-USP, 2014 (Tese de doutorado – Departamento de Geografia).

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

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, ESS, 2005.

TELLES, E. **Racismo à Brasileira**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 2003. cap.8 p. 221

UNILAB. **Diretrizes Gerais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**, julho de 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf. Acessado em 10 maio 2015.

UNILAB. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 julho 2010, p. 4.

VALENTE, Ana Lúcia. **A “má vontade antropológica” e as cotas para negros nas universidades (ou usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional II: quando os antropólogos desaprendem)**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 12, n. 24, p. 85-103, 2013.

VARGAS, João H. **Bolsa de estudo ativista: Limites e Possibilidades em Tempos de Genocídio do Negro.** Trad. Wilson Oliveira Badaró, 2008.

VARGEM, Alex André; MALOMALO, Bas´Ilele. **A imigração africana contemporânea para o Brasil: entre a violência e o desrespeito aos direitos humanos.** In: MALOMALO, Bas´Ilele; FONSECA, José Dagoberto; BADI, Mbuyi Kabunda (Org.). *Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho.* Curitiba: CRV, 2015, p. 107-128.

VELHO, Gilberto. **Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas.** In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VÉRAN, Jean-François. **Uma pragmática das ações afirmativas na França e nos Estados Unidos. Brasil, Estados Unidos e a questão racial: a fertilidade de um campo cheio de armadilhas,** in PAIVA, Angela R. (org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.* Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.342-369.

VIEIRA, Liszt, **Os argonautas da cidadania.** – Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **De FHC a Lula. Uma década de política externa (1995-2005).** *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v.5, n.2, p 1-17, 2005

WLADIMIR, Valler Filho. **O Brasil e a crise haitiana: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática.** Brasília: FUNAG, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GRUPO A (GESTORES/TÉCNICOS)

ROTEIRO DE ENTREVISTA - GRUPO A

Pesquisadora: Osmaria Rosa Souza

Entrevistado/a:

PROP AE1

1. Qual a sua concepção, enquanto profissional, a respeito da Política Nacional de Assistência Estudantil, de forma geral?
2. A Política de Assistência Estudantil numa universidade internacional como a UNILAB, na sua opinião, deve ser diferente das demais universidades? Porque?
3. Quais a proveniência dos recursos destinados a PAES na UNILAB? Existem outras fontes de financiamento da política, na universidade?
3. A transversalidade/intersectorialidade, existe enquanto estratégia nas ações tomadas pela PROP AE? Como vocês articulam internamente entre vocês que operacionalizam a política, junto às demais pro-reitorias, estudantes e demais setores (institutos, unidades acadêmicas)?
4. Em nossa pesquisa anterior, foi muito presente na fala dos/as estudantes, diversas situações de discriminação racial, que eles vivenciam dentro e fora da universidade. O que a PROP AE, tem feito à respeito?
5. Na sua opinião, qual o papel da UNILAB em Redenção/Ceará/Brasil e no mundo? É um projeto importante? Porque?
6. Ao NPGS – Qual a sua avaliação de como a Política de Assistência estudantil têm trabalhado a transversalidade, principalmente no tocantes as questões relacionadas à gênero, na universidade junto aos estudantes estrangeiros?
7. AO NPIR – Quais são as ações tomadas no âmbito do Núcleo para responder às denúncias de discriminação racial que os/as estudantes estrangeiros, vem sofrendo na universidade e no Maciço. Existe a transversalidade nestas estratégias?

PRO EX

1. Quais são as ações que a PRO EX tem desenvolvido para a integração dos/as estudantes estrangeiros/as como a comunidade universitária e local? Estas ações têm levado em conta a transversalidade, enquanto estratégia. Fale sobre estas ações (caso existam?)
5. Em nossa pesquisa anterior, foi muito presente na fala dos/as estudantes, diversas situações de discriminação racial, que eles vivenciam dentro e fora da universidade. O que a PRO EX, tem feito à respeito?
6. Na sua opinião, qual o papel da UNILAB em Redenção/Ceará/Brasil e no mundo? É um projeto importante? Porque?

PRO INST

1. Quais são as ações que a PRO INST tem desenvolvido para a integração dos/as estudantes estrangeiros/as como a comunidade universitária e local? Estas ações têm levado em conta a transversalidade, enquanto estratégia. Fale sobre estas ações (caso existam?)
2. Em nossa pesquisa anterior, foi muito presente na fala dos/as estudantes, diversas situações de discriminação racial, que eles vivenciam dentro e fora da universidade. O que a PRO INST, tem feito a respeito?
3. Na sua opinião, qual o papel da UNILAB em Redenção/Ceará/Brasil e no mundo? É um projeto importante? Porque?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO B (ESTUDANTES)

ROTEIRO DE ENTREVISTA - GRUPO B

Pesquisadora: Osmaria Rosa Souza

Entrevistado/a:

Nome:

Estado Civil:

Idade:

Gênero:

Curso em que está matriculado:

País de origem:

Graduação:

Pós-graduação:

1. Como você gosta de ser identificado? pela sua origem continental, nacional ou étnica?
2. Porque escolheu o Brasil para estudar?
3. Como imaginava o Brasil antes de sua chegada? Está gostando? Quais são suas impressões sobre o Brasil e sobre o/a brasileiro/a?
4. Após a graduação você pretende continuar no Brasil, para prosseguir seus estudos?
5. Na sua opinião qual o papel da Política de Assistência Estudantil na UNILAB?
6. Como você tem sido atendido pela Política? Já teve algum problema? Explique?
7. Para você, a universidade é uma instituição de integração entre estrangeiros e brasileiros? Explique?
8. Como é viver no Maciço/Redenção?
9. Você já sofreu racismo?

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Osmaria Rosa Souza, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador UCSAL, desejo por meio desta pesquisa intitulada: **Pensando os direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil: Estudo de caso sobre a Política de Assistência Estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**, analisar o trabalho desenvolvido pela Política de Assistência Estudantil na UNILAB. Por esta razão, solicito sua cooperação livre e voluntária por meio de um roteiro com perguntas acerca da relação supracitada, com suporte na sua vivência enquanto estudante na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Reconhecemos que a pesquisa pode acarretar em riscos para o/a participante com relação ao anonimato e o desconforto devido a entrevista ser gravada, porém, deixamos claro o total sigilo e privacidade na identificação dos/as interlocutores/as da pesquisa, destacando, sobretudo, nosso interesse em contribuir academicamente com a Política de Assistência Estudantil na UNILAB e também, com a universidade de maneira geral. A entrevista em questão, caso autorizada, poderá ser gravada e, o tempo de gravação poderá variar de 30 a 60 minutos. Esta entrevista não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo. (Res. 466/12 CNS/MS). Sua participação não implicará em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, será ressarcido/a.

Os resultados obtidos na pesquisa além de serem publicados na dissertação de mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do telefone: 71 93917997 ou através do endereço institucional: Universidade Católica do Salvador – PPG em Políticas Sociais e Cidadania - Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba, CEP: 40.231-902. Comitê de ética da UCSAL, tel.71 32038913 para melhores esclarecimentos, caso haja necessidade. Após estes esclarecimentos, solicitamos, ainda, seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Desde modo, é de extrema importância o preenchimento do item abaixo.

Face ao exposto, eu _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento, assinado pela pesquisadora e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Local e Data

_____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora
