



ESTUDANTES GUINEENSES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO

Silvia Helena Rodrigues¹

Universidade de Brasília

silviahelena.unb@gmail.com

1. Introdução

O presente trabalho visa compartilhar a análise inicial de uma parte do conjunto de dados que subsidiam a pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “Trajetórias de estudantes oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa na Universidade de Brasília”, os quais foram obtidos por meio da realização de grupo de discussão formado por graduandos, matriculados na Universidade de Brasília - UnB, oriundos de Guiné-Bissau², nação integrante dos PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Pretende-se cruzar mais um olhar aos trabalhos já realizados sobre a temática, em outros contextos regionais e contribuir para o conhecimento da vivência dos estudantes oriundos da Guiné-Bissau no Brasil, especificamente na UnB, uma vez que nessa instituição, atualmente, encontramos poucas pesquisas desenvolvidas sobre o tema.

Inicialmente serão apresentados princípios metodológicos que orientam a dinâmica de acesso aos estudantes e a realização dos grupos de discussão. Ao longo do texto, evidenciam-se elementos para análise da temática sobre relações raciais no Brasil, na perspectiva dos estudantes guineenses, e a partir das experiências vivenciadas por eles em Brasília e na UnB. A intenção é reconstruirmos, juntos com os estudantes guineenses, a partir de seus depoimentos, a trajetória que se inicia na África, e chega ao Brasil, à Brasília e à UnB.

¹ Doutoranda da área de concentração “Políticas Públicas e Gestão de Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e membro do grupo de pesquisa GERAJU – Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude (www.fe.unb.br/geraju).

² Até o momento foram realizados grupos de discussão com estudantes de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau. Esse último grupo foi escolhido para este trabalho devido ao fato da transcrição estar em fase mais andiantada do que dos outros grupos.



2. Orientações metodológicas

Com o aporte teórico de vertentes como o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia e a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, Ralf Bonhsack (2010) desenvolveu o Método Documentário de Interpretação³ aplicado aos grupos de discussão, privilegiando a análise das *visões de mundo* dos indivíduos como “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM apud WELLER et al, 2002, p.378-79). De acordo com Bonhsack (apud WELLER, 2006), as discussões

[...] realizadas com grupos reais devem ser vistas como representações de processos estruturais [...] que documentam modelos que não podem ser vistos como casuais ou emergentes. Esses modelos remetem ao contexto existencial compartilhado coletivamente por esses grupos, ou seja, às experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas, que [por sua vez] estão relacionadas às experiências comuns como membros de um meio social e de uma mesma geração, às experiências como homens ou mulheres, entre outras, e que em um grupo de discussão são articuladas por meio de um ‘modelo coletivo de orientação’. (2006, p. 245)

Nesse sentido, acredita-se que os grupos de discussão possibilitem ao pesquisador obter dados que permitam analisar o meio social dos indivíduos, visões de mundo e representações coletivas, ao serem considerados representantes do meio social e detentores de opiniões coletivas e não somente individuais (cf. WELLER, 2006)⁴.

O primeiro procedimento associado à realização dos grupos de discussão é a construção de um roteiro prévio ou tópico-guia que é utilizado pelo pesquisador para orientá-lo em relação às questões a serem abordadas. O roteiro utilizado no grupo de discussão escolhido para este trabalho incluiu temas considerados importantes para conhecermos os estudantes guineenses, tais como os motivos que os levaram a estudar no exterior, a vida no país de origem, a experiência escolar de cada um, as relações com

³ Mais informações sobre o Método Documentário conferir WELLER et. al. 2002; WELLER, 2006; 2010.

⁴ A partir de 1950 a técnica dos grupos de discussão passou a ser utilizada nas pesquisas sociais empíricas pelos integrantes da Escola de Frankfurt, e Werner Mangold, em tese de doutorado, foi um dos primeiros a tecer críticas sobre as análises feitas a partir dos depoimentos coletados em entrevistas grupais. Mangold defendeu que os grupos de discussão poderiam ser utilizados como instrumentos de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais (MANGOLD, 1960, p.49, citado por WELLER, 2006, p. 245).



a família, os eventos de discriminação, os hábitos de lazer e as perspectivas de futuro após conclusão do curso e retorno à Guiné-Bissau.

O grupo de discussão foi realizado em abril de 2010, coordenado por duas pesquisadoras⁵, e contou com a participação voluntária de cinco estudantes, dentre eles três homens e duas mulheres, e. O encontro com este grupo de estudantes foi marcado após a troca de alguns e-mails e telefonemas⁶ nos quais foram apresentadas brevemente as intenções da pesquisa. Ana⁷ contribuiu na tarefa de convidar Flávia, com quem dividia a residência. Não foi tão difícil agendar um dia em comum para todos, pois os professores e funcionários da UnB estavam em greve, sendo assim, não foi preciso concorrer horário com as aulas e outras atividades comuns aos estudantes em período de aula. O grupo teve a duração de aproximadamente duas horas e meia e, ao encerrar, foi solicitado aos estudantes que respondessem ao questionário socioeconômico, cujas respostas foram utilizadas para elaborar os perfis individuais e complementar os dados da análise.

Posteriormente, elaborou-se um relatório com informações sobre o contexto em que foi realizado o grupo e a situação da discussão em geral. Apesar de se conhecerem entre si, foi perceptível que no início, os estudantes ainda estavam pouco à vontade, mas depois de alguns minutos o grupo tornou-se mais descontraído. A interação entre eles deixou a impressão inicial de que formavam um grupo que fala no mesmo tom, sem tantas discordâncias, mas com complementações e aprendizados mútuos.

De posse dos dados, a próxima etapa foi a organização temática da entrevista, que consiste em identificar os principais temas (ou passagens) e subtemas abordados pelos participantes e anotar o tempo de duração de cada um deles. Essa organização temática possibilita observar a “densidade metafórica” (grau de detalhamento das narrações ou descrições) e a “densidade interativa” (grau de envolvimento dos participantes na discussão do tema) do grupo (WELLER, 2006, p.80). A transcrição foi

⁵ É aconselhável que os grupos de discussão sejam acompanhados por mais de um pesquisador, pois o diálogo posterior entre eles pode facilitar e enriquecer a análise. Também participou deste grupo a doutoranda Cláudia Denís Alves da Paz.

⁶ Os dados dos alunos (nome, e-mail, curso, turno e país de origem) foram emitidos pela Secretaria de Administração Acadêmica da UnB, mediante solicitação formal e justificativa da orientadora da pesquisa, Prof^a Dr^a Wivian Weller. No relatório, emitido em julho/2009, constavam 87 estudantes oriundos dos PALOP matriculados, dos quais 28 eram da Guiné-Bissau.

⁷ As pesquisadoras são denominadas Y1 e Y2 e os nomes dos estudantes são fictícios.



feita da passagem inicial⁸, por revelar informações importantes sobre a trajetória desses jovens, seguida das passagens “*Eventos de discriminação*” e “*Ser negro no Brasil, em Brasília e na UnB*”, por apresentarem alta densidade metafórica e discursiva⁹, com proposições definidas e complementações mútuas.

No que tange à análise dos dados, sinteticamente o método documentário de interpretação pressupõe os seguintes momentos: 1^a) interpretação formulada: consiste em buscar o sentido imanente das falas ao reescrever o que foi dito pelos entrevistados, tornando a linguagem acessível e clara; 2^a) interpretação refletida: busca pela reconstrução da organização do discurso e da interação entre os participantes, na tentativa de evidenciar os quadros de orientação coletiva do grupo. Outras etapas posteriores são a análise comparativa e a construção de tipos (cf. WELLER, 2005; BOHNSACK e WELLER, 2010). Os dois blocos seguintes deste trabalho tratam dos temas principais das passagens mencionadas, eventualmente com alguma citação de falas ocorridas em outros momentos da entrevista.

3. Saindo da Guiné-Bissau para estudar no Brasil

Como dito, a passagem inicial pode revelar elementos significativos para o contexto da pesquisa e, no nosso caso, destacamos o relato sobre a influência de amigos e familiares sobre os jovens, no momento de decidirem sair do país para estudar, como Bruno conta:

- 1 Y1: bom, então eu vou começar pela primeira questão do nosso roteiro,
2 uma pergunta inicial que é sobre como vocês decidiram vir para o
3 Brasil e para a UNB, como foi essa, essa decisão de vir pra cá, e aí
4 vocês podem comentar se estão satisfeitos com o curso, como é que
5 foi essa recepção essa chegada aqui na universidade, fazer um, (2) um
6 retrospecto né? de quando vocês chega-, antes de vir e quando vocês
7 chegaram? (4) Fiquem a vontade, quem quer comentar?
8 ().
9 Flávia: podem começar.
10 Bruno: então ta (1) é:: o meu caso começou assim, é inicialmente eu já tinha
11 um ligeiro conhecimento do Brasil pelas informações que via passando
12 na TV e tal, no Centro Cultural Brasileiro lá no Guiné-Bissau, também
13 meu pai estudou aqui na UNB então ele acabou me incentivando muito
14 a vir pra cá Brasília UNB específico né? Embora eu queria ir pro @Rio
15 de Janeiro@

⁸ A passagem inicial compreende a pergunta inicial seguida das elaborações por parte dos participantes.

⁹ Há outras passagens com características semelhantes em relação ao grau de envolvimento entre os participantes e detalhamento das narrações, porém, considerou-se que a temática bem diversa do propósito do presente trabalho. Possivelmente tais passagens devam ser analisadas em momento posterior.



A pergunta inicial da entrevistadora foi extensa (ls. 1 a 7) e incluiu assuntos correlatos, o que gerou, neste grupo específico, respostas muito concisas que não necessariamente responderam às questões, principalmente porque no início da entrevista, os participantes ainda estão pouco à vontade para expressarem suas opiniões. Entretanto, consideramos que a aprendizagem do método é dinâmica e também com os erros é possível aprender. Em resposta à pergunta inicial, Bruno se reporta às fontes de informações que ele tinha sobre o Brasil na Guiné-Bissau, que eram os programas brasileiros transmitidos pela televisão e o Centro Cultural Brasileiro¹⁰. Ademais, no caso de Bruno, a escolha por Brasília e pela UnB teve influência decisiva do seu pai que havia estudado nessa instituição (l. 13).

A exemplo de Bruno, Carlos tem uma experiência similar:

54 Carlos: () eu tava estudando lá numa universidade (), embora
55 diferente o curso, eu tava fazendo Direito lá, aí chegou à iniciativa de
56 sair do país né? Mas era pra Senegal, um país vizinho lá, (), eu
57 tentei aí não deu certo, minha madrinha falou não, você tem que ir pra
58 Brasília porque eu estudei lá eu sei como que é, aí eu falei que bom
59 né? Aí eu tentei a primeira vez aí não deu certo, aí na segunda deu, aí
60 eu vim pra estudar aqui, eu escolhi João Pessoa e Recife, aí vim parar
61 em Brasília.

Ainda sobre a escolha por Brasília, trazemos o depoimento de Flávia:

36 Flávia: ah eu vim pra Brasília, porque eu estudei em um colégio brasileiro no
37 meu país, por iniciativa de- a diretora do colégio, aí (1) me escolheu
38 como uma aluna assim mais destacado do colégio, aí os alunos mais
39 destacados foram escolhidos e mandaram os nomes para o (2)
40 embaixada Brasil e isso começou, aí @porque eu nunca pensava
41 estudar no Brasil@.
42 I
43 Y1: L não pensava?
44 Flávia: não, porque, (), mas nunca tive a iniciativa de estudar no Brasil,
45 aí ela me motivou muito, o fato de você é muito ótima, eu sei que você
46 vai adorar, @você vai gostar@, sempre dizia diretora eu não gosto do
47 Brasil não, Fátima vai você vai aprender muitas coisas @2@ (risos), aí
48 ela mais queria que a gente fosse pra Salvador, ela mais queria que a
49 gente fosse pra Salvador, porque ela é de lá, ela é baiana, aí ela falou
50 pra gente escolher Salvador na primeira opção e Brasília o segundo
51 porque Brasília é mais caro assim, aí a gente conseguiu Brasília, mas
52 agora eu to adorando @3@.

No caso dessa jovem, o conselho que a motivou veio por parte da diretora do colégio onde estudava, que nasceu no Brasil, em Salvador (l. 49). Ela incentivou Flávia, que era uma das melhores alunas da escola, e a convenceu, inicialmente a contragosto, que estudar no Brasil seria bom, pois ela iria “aprender muitas coisas” (l.47).

¹⁰ Principais instrumentos de execução da política cultural no exterior, por meio de palestras, cursos, distribuição de material informativo, difusão da música, literatura e cinematografia brasileira. Fonte: <http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>, acesso em 31/05/2011.



Uma das faces da globalização se caracteriza por impulsionar novas formas de mobilidade e uma das que vêm adquirindo maior expressão “pela densidade de indivíduos que mobiliza e pelos ambientes de circulação que proporciona, é a das diásporas estudantis” (FARIA, 2009, p. 810). De acordo com Aguiar (2009) a importância que a experiência internacional adquire para as famílias socialmente favorecidas decorre de uma tendência em nível mundial. Na prática, os pais lançam mão de recursos materiais e simbólicos na intenção de ajudar os jovens durante a trajetória escolar, possibilitando que os mesmos discriminem melhor suas diversas possibilidades, façam escolhas pertinentes e invistam em alvos específicos tirando deles o maior proveito possível.

Nogueira, Aguiar e Ramos (2008) confirmam e detalham, por meio de resultados de pesquisa, a realidade das famílias brasileiras socialmente favorecidas em relação à crescente demanda por uma dimensão internacional na formação dos filhos¹¹. As autoras distinguem duas orientações: de um lado, pais empresários escolhem para seus filhos experiências de curta duração no exterior, pois prevêm os riscos potenciais às suas trajetórias como herdeiros. Por outro lado, famílias pertencentes às classes médias intelectualizadas enxergam na experiência de internacionalização dos filhos uma dimensão unicamente positiva, como enriquecedora do capital cultural e promotora de abertura de horizontes, oportunidades e autonomia. Apesar de saberem que os filhos podem vivenciar certas dificuldades, como problemas de adaptação, discriminação ou atrasos escolares no retorno ao Brasil, os pais julgam que a experiência de internacionalização “não tem preço” e que “vale a pena” (2008, p. 367).

Tais estratégias familiares contribuem para a reflexão sobre o importante papel da família e adultos próximos nas instâncias decisórias dos jovens. A esse respeito, Vieira (2008) destaca que a família, devido a sua proximidade cotidiana, destaca-se enquanto espaço privilegiado de suporte à tomada de decisões escolares (mais ainda do que os grupos de pares da mesma idade) e pode configurar-se como espaço de equacionamento, negociação, aconselhamento que a proximidade afetiva oferece. Assim, ela afirma que “nesta matéria, tal como relativamente a outras decisões

¹¹ A tendência pela internacionalização da educação pode ser confirmada pela recente meta divulgada pelo governo federal, a qual prevê o aumento da concessão de bolsas de estudo no exterior (graduação e pós) de XXX para 70 mil, até 2014. Para esse intento, as agências de fomento, CAPES e CNPq já estão mobilizadas.



importantes para o jovem, a família pode representar o espaço de segurança para realizar individualmente a escolha e amortecer as incertezas quanto a eventuais consequências” (2008, p. 14).

Ao considerarmos o perfil dos jovens guineenses em questão, foi percebido, a partir das respostas ao questionário socioeconômico, que nenhum deles estudou em escola pública no seu país de origem e é sabido, eles próprios confirmam, que o acesso à rede particular de ensino em Guiné-Bissau é demasiadamente cara para a população em geral. E em relação à formação escolar dos pais, três deles declararam que os pais têm nível superior completo, os pais de um deles tem nível superior incompleto, enquanto o último estudante declarou que somente o pai tem graduação. E sobre como eles se mantêm no Brasil, dois recebem auxílio da família e do governo brasileiro, um deles recebe auxílio somente da família e o outro, somente do Brasil¹². Suas famílias parecem deter, nos termos de Bourdieu (1998), certo capital econômico, social e cultural, condição quase essencial uma vez que nos termos do Programa Estudante Convênio de Graduação – PEC-G¹³, o qual viabiliza a vinda da maioria dos estudantes de países africanos, exige-se que eles tenham um responsável financeiro que garanta as passagens de ida e volta, as condições iniciais de instalação e a manutenção dos mesmos no país de destino.

Vários fatores estão envolvidos quando se pensa a migração internacional de estudantes africanos e Gusmão (2009) sinaliza que o desafio está em entender que esse movimento é parte da “realidade histórica e política da conformação de novos Estados nacionais em África” (2009, p. 817). Nesse contexto, estão em jogo as metas de desenvolvimento estabelecidas pelos países de origem, nas quais os jovens exercem importante papel, mas também estão presentes as aspirações individuais, pois ser jovem em país africano “jovem” pode significar chances abertas para “inventar um futuro para si próprios” (FARIA, 2009, p. 812), bem como as intenções familiares, pois a formação de um membro da família representa aquisição e fortalecimento do capital cultural, capaz de proporcionar, a todos, a mobilidade social (GUSMÃO, 2009).

¹² O quinto estudante não declarou a fonte de renda.

¹³ O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação e legalizado por meio de acordos e protocolos conjuntos entre os dois órgãos. O programa envolve as missões diplomáticas brasileiras no exterior e as instituições de ensino superior (IES) brasileiras participantes do convênio.



A expectativa de estudar fora pode sofrer adequações antes mesmo da partida, como nos casos em que as cidades escolhidas para morar e os cursos pretendidos não são confirmados durante a seleção na embaixada brasileira e os candidatos acabam aceitando outra cidade e outro curso totalmente diferentes daqueles que haviam escolhido como primeira opção. Ana não sabia que viria pra Brasília, Flávia escolheu Salvador, Carlos escolheu João Pessoa e Recife, Bruno queria ter ido para o Rio de Janeiro. Com exceção de Ana, que não se manifestou nesse sentido, somente Marcos afirmou ter escolhido Brasília.

É interessante questionar quais as forças de motivação que impulsionam esses jovens guineenses a experimentarem a experiência de migração temporária como estudantes estrangeiros no Brasil. Quais critérios são levados em conta na escolha pelo destino? Por que o Brasil e não outro país? Por que Brasília geralmente não é a primeira opção? O que esperam encontrar aqui? Em que aspectos a realidade encontrada corresponde ao esperado antes da partida?

4. “Ser negro fora da África não é fácil”¹⁴

Portugal, Brasil e africanos dos PALOP têm em comum uma história de relação colonial, porém Gusmão (2006) afirma que no âmbito dos debates políticos e acadêmicos, a colonização brasileira adquire contornos diferentes da colonização africana, pois aqui se abrigou a Coroa Portuguesa, fato histórico que nos diferencia e nos aproxima de Portugal e, “se nos aproxima dos portugueses, afasta-nos dos africanos” (2005, p.36).

Os estudantes dos países africanos percebem essa diferenciação somente quando aqui chegam, e aos poucos, a imagem que tinham do Brasil como país cordial, solidário com as diferenças pode enfreqüecer-se, visto que se deparam com experiências

1522 Marcos: é igual tipo eu achava em qualquer parte do mundo que tem negro, tanto aqueles
1523 que foram escravos sempre eles são considerados negros, negros, negros, igual
1524 eles chamavam nos outros países, só que eu tava vendo que aqui no Brasil os
1525 negros fo-foram considerados como brasileiros assim poucos anos nem chega
1526 muito tempo, porque eu falei.
1527 I

1528 Bruno: L não eram (1) pois é

1529 Marcos: eu falei Nossa Senhora, eu falei assim pra Milton, Milton não ta aqui, eu falei assim:
1530 o Milton olha (), eu pensava que, porque Brasil é o segundo país que
1531 mais tem negro no mundo fora da África, então, brasileiro não sabe, Brasil é o
1532 segundo, ele perdeu só pra Nigéria.

1533 Bruno: 50% da população é:::
1534 I

1535 Y2: L mais de 50.

1536 Marcos: mais de 50
1537 Bruno: tem descendência

¹⁴ Fala de Marcos (F.1761).

1538 I
1539 Marcos: L esse livro, esse livro, foi escrito por () brasileiro né?
1540 Mas só que eu fiquei admirado com isso assim né?

1541 I
1542 Bruno: L Celso Furtado
1543 mesmo né? Na época, se não me engano, do ciclo de açúcar e tal, era o período
1544 que tinha mais, maioria da população era negra, depois que se abriu a migração
1545 européia, asiática etc., desculpe o termo sem querer ofender, houve o
1546 branqueamento da população, não to falando ofendendo não.



relacionadas ao preconceito racial. Eles descobrem-se no Brasil como estrangeiros, negros e perdem a singularidade do país de origem para tornarem-se “africanos”, num sentido homogeneizador da palavra. No trecho abaixo, Marcos e Bruno compartilham da surpresa ao descobrirem que em um país cuja população negra supera a população branca¹⁵ ainda é possível ter marcas de racismo.

Marcos assume que desconhecia a condição dos negros no país, visto que somente há poucos anos eles foram reconhecidos como cidadãos brasileiros (ls. 1524 a 1526) e lançou mão da literatura, assim como Bruno, para conhecerem mais sobre o papel dos negros na formação da sociedade brasileira e entenderem melhor o contexto em que vivem. No trecho citado, Marcos e Bruno dividem a surpresa em relação a essa descoberta, ao passo que na sociedade guineense tal situação é desconhecida. Ao chegarem no Brasil, percebem-se e constituem como o grupo dos “estudantes africanos”. Mungoi (2006) afirma que:

Ser africano no Brasil significa carregar todas as conotações negativas associadas ao continente e se submeter a situações muitas das vezes humilhantes dentro e fora do meio acadêmico. Isso se torna mais agravante, devido a sua condição de negro, numa sociedade majoritariamente branca, onde o negro é discriminado racial e socialmente. (p.158)

Gilroy (2001) em prefácio à edição brasileira, diz que os movimentos negros no Brasil e suas histórias de luta forçaram o reconhecimento de que o racismo é um aspecto estruturante da sociedade brasileira e ajudaram a “conter os desejos românticos de empregar a cultura brasileira como um signo único que antecipa a possibilidade de um mundo sem raças” (2001, p.9). Guimarães (2003) relata aspectos importantes das mobilizações políticas e culturais dos negros e revela que desde o final da década de 1960 o “mito da democracia racial” foi exposto e a discriminação racial, ou seja, a desigualdade de tratamento e de oportunidades, foi atribuída como a principal causa da pobreza entre os negros no Brasil. Em pesquisa realizada por instituto de pesquisa em 1995 e publicada em veículo de comunicação¹⁶, 89% dos brasileiros afirmaram existir preconceito de cor no Brasil. Outro dado instigante dessa pesquisa é que 87% dos não-negros não assumem o preconceito.

¹⁵ Segundo pesquisa do IPEA, divulgada em 12/05/2011, no Censo Demográfico de 2010, 97 milhões de pessoas se declaram negras (pretas ou pardas) e 91 milhões de pessoas, brancas. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf

¹⁶ Conferir Folha de São Paulo (1995).



Partindo para uma dimensão regional, o grupo parece ter em comum a idéia de que em Brasília o preconceito é mais acentuado do que em outros lugares do país, como demonstrado no trecho a seguir:

- 1800 Flávia: eu acho que esse () de toda parte do Brasil, mas aqui em Brasília mais tem
1801 mais no Plano também, porque eu já fui pra o Rio passei as férias no Rio, mas não tem
1802 esse muito preconceito, não sei também porque tem muitos negros também no Rio.
1803 Bruno: negros do Rio são muito mais afirmativos também.
1804 I
1805 Flávia: I não tem muito preconceito.
1806 Bruno: não tem isso ()
1807 I
1808 Ana: L parece que ninguém repara em ninguém no Rio de Janeiro, todo
1809 mundo ta atarefado @1@.
1810 Flávia: no rio não tem esse preconceito, você vê branco negro ta andando, ta dando muito
1811 bem, (1)
1812 ?m: é
1813 Flávia: a gente foi tratado muito bem, eu não vi nenhum preconceito,
1814 Y1: uhum
1815 Flávia: mas aqui (2)

Flávia propõe que em Brasília há mais pessoas preconceituosas do que no Rio de Janeiro, onde já passou as férias, e Bruno complementa dizendo que os negros de lá são “mais afirmativos” (l.1803), chamando atenção para uma possível diferença cultural entre as duas cidades. Ana também participa dizendo que no Rio de Janeiro as pessoas estão todas ocupadas e “ninguém repara em ninguém” (ls. 1808/1809). Ainda no trecho acima, Flávia comenta também que o bairro Plano Piloto¹⁷ se caracteriza como local mais provável de enfrentamento de situações relacionadas ao preconceito (l. 1801).

Bruno, Marcos e Carlos relataram em outro momento da entrevista que é muito comum eles serem vigiados e seguidos nos supermercados (ls. 1709 a 1732), para o espanto de Flávia e Ana, que afirmam nunca terem passado por situações semelhantes. Enquanto elas moram em uma das cidades-satélites¹⁸ do Distrito Federal, a grande maioria dos colegas mora no Plano Piloto. É bem difícil encontrar estudantes estrangeiros residindo fora do Plano Piloto, visto que a rotina de deslocamento para frequências às aulas fica mais difícil devido à longa distância a ser percorrida, na dependência de um serviço de transporte público precário. Mas Ana e Flávia afirmam que onde moram já fizeram muitas amizades, inclusive nos mercados, no banco e até com os motoristas de ônibus (ls. 1734 a 1746) o que leva a crer que conseguiram ampliar a rede de sociabilidades, ao romperem fronteiras sobre a escolha do bairro onde morar.

¹⁷ Bairro central de Brasília.

¹⁸ Bairros periféricos do Distrito Federal.



Tais depoimentos abrem a possibilidade de aprofundar determinados aspectos das relações raciais a partir de diferenças regionais. Apesar de diversas pesquisas relatarem o preconceito vivido por estudantes de países africanos em diferentes cidades brasileiras¹⁹, causa espanto pensarmos que a capital do Brasil, construída por brasileiros provenientes e portadores das mais diversas culturas, possa caracterizar-se por relatos frequentes de discriminação racial. Contudo, como os próprios estudantes distinguem, o Plano Piloto e as cidades-satélites podem assumir diferentes nuances em relação à constituição das rede de sociabilidade. A espacialidade do Distrito Federal pode ser explorada no sentido de conhecer melhor o perfil dos moradores do Plano Piloto e das cidades-satélites. Seria viável pensarmos que a presença da diferença cultural, marca da construção de Brasília, de certa forma tenha se fixado nas periferias da cidade e que o Plano Piloto tenha se tornado uma cidade homogênea?

5. Experiências na universidade

Ao focar a vivência universitária, o grupo compartilhou algumas dificuldades na integração com os colegas de turma, por exemplo, quando precisam apresentar trabalhos em grupo, pois, segundo declaração de Marcos “eles é escolhem a gente” (l. 1601) e Carlos complementa dizendo que muitos estudantes já se conhecem desde o ensino médio e continuam juntos nos trabalhos em grupo (ls. 1614 a 1618). Carlos conta que também já passou pela situação de não ser escolhido, e reagiu escrevendo uma carta sobre o assunto e entregando-a para a coordenação do curso. Depois de uma conversa com a coordenadora, conta que “desde essa época nada mais aconteceu comigo” (l. 1643). Flávia também comenta a respeito:

1620 Flávia: L como eu, no semestre passado eu fiz amizade somente com meninas
1621 que nunca é de Brasília, todas são meninas que saíram de Goiânia, Minas, Rio,
1622 somente porque eles não conhecem ninguém, aí fizemos um @grupinho@.
1623 |
1624 Bruno: L é que é uma exclusão entendeu?

Ao se aproximar de estudantes de Goiânia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que compartilham a condição de “estrangeiras”, Flávia garantiu um grupo de pares que se apoiou mutuamente nos trabalhos em grupo. E Bruno declara que essa é uma situação típica de exclusão (l. 1624) e complementa:

¹⁹ Dentre eles Gomes (2002), Subhuana (2005)



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

1659 Bruno: mas existe muito a resposta da parte brasileira de que a gente se auto excluí, que a
1660 gente tipo se agrupa só entre nós negros africanos, ah eles não se misturam, são muito
1661 fechados, (1) que não corresponde à verdade.

Apesar de constituírem experiências comuns, as estratégias de enfrentamento ao racismo utilizadas pelos estudantes são diferenciadas. Enquanto Carlos levou à coordenação do curso, e Bruno diz que “eu sempre que posso respondo” (l. 1254), Marcos corrige dizendo que “não, mas eu respondo também, só que eu não levo pra outras instâncias que eu posso levar” (l. 1261).

Em meio aos discursos sobre eventos de discriminação, Ana contrapõe o sentido com o relato de experiência positiva, ao lembrar de como professores incorporam os conhecimentos dos estudantes guineenses às aulas, principalmente no que tange ao domínio do *crioulo*: “tem um professor que até já:: (2) tratou, já (2) incentivou a gente a dar a matéria da nossa língua, o crioulo” (l. 1360). O *crioulo* confere um caráter bilíngue ao países PALOP e se “cruza com a cultura particular de cada grupo e a cultura portuguesa, em meio a contextos e situações históricas de que fazem parte” (GUSMÃO, 2005, p.76). Importante ressaltar o *crioulo* também como um fenômeno de afirmação e de integração, local e mundialmente (2005, p. 77). Fora de suas terras, o crioulo pode ser considerado como afirmação da cultura e identidade africana. Bruno descreve a experiência de apresentação de um seminário sobre a África:

1382 Bruno: isso foi uma oportunidade extremamente única que eu amei, porque a gente
1383 conseguiu elaborar algumas informações muito boas, sobre, assim conseguiu
1384 transparecer para os colegas o que é a África, como é a África, quais são os países
1385 da África, porque sempre para alguém e pergunta a capital da África é Luanda né?
1386 @2@ Alguém faz uma pergunta muito absurda assim por não ter informação, por
1387 não ter pesquisado né? Graças a essa palestra a gente conseguiu explicar pra eles
1388 a grosso modo a África tem cinquenta e ..
1389 Ana: 53.
1390 Bruno: três países, culturas diferentes, especificamente a gente falou de Angola, Guiné-
1391 Bissau, a gente expõe alguns objetos de artesanatos dos nossos países, músicas,
1392 passamos alguns clipes, foi legal porque no final da palestra todo mundo adorou,

E ele confirma que realmente existem “professores bem acolhedores” (l. 1375) que sabem ver e valorizar a diferença.

Por duas vezes durante a entrevista, os estudantes se referem ao que acreditam ser a causa de atitudes discriminatórias:

1781 Carlos: e as pessoas que fazem também, é pessoas que nunca viajam de Brasília pra
1782 qualquer parte.
1783 I
1784 Bruno: L exatamente.
1785 Ana: eu acho.

E ainda:



- 1845 Bruno: essa intolerância racial, religiosa etc., é quando você fica muito num lugar só onde
1846 nasceu, cresceu e viveu, ou seja, sua zona de conforto, porque quando você sai fora
1847 da sua zona de conforto você depara
1848 |
1849 Carlos: | L você conhece as coisas assim
1850 Bruno: com outros fatores, são duas coisas: ou você cresce (1) tenta se virar com aquilo,
1851 aprende ou você sofre o tempo inteiro a ponto de voltar pra onde saiu,

Carlos propõe que as pessoas preconceituosas são aquelas que nunca saem de Brasília. Ana e Bruno validam a proposição e este último a retoma mais à frente, complementando com o que denomina “zona de conforto” (l. 1847), na qual as pessoas permanecem durante toda a vida, sem vivenciar situações derivadas das experiências de deslocamentos, ou, como diz Carlos sem “conhecer as coisas” (l. 1849). A consequência para aqueles que vivem assim é o comportamento intolerante em suas diversas apresentações. Tal aspecto pode convergir para a noção de fronteiras, como abordado por Labache e Saint Martin (2008) em pesquisas sobre trajetórias individuais e familiares. As autoras esclarecem que as fronteiras, além de delimitar os contornos das categoriais sociais, “abrem espaços de troca e de encontro para que as classes se comuniquem entre si” (2008, p. 335) e que, enquanto as trajetórias marcadas por um “enraizamento” em um lugar e uma acomodação em uma dada posição poderiam levar à demarcação e fixação nítida de fronteiras, ao separar o “nós” do “eles”, as trajetórias caracterizadas por rupturas e descontinuidades (por exemplo as experiências de migração, fracasso escolar, divórcio, perda de emprego, etc) poderiam incitar à transgressão de fronteiras.

No contexto dos estudantes guineenses, ao tempo em que, eles próprios são confrontados pela experiência de deslocamento e assim forçados a desconstruir e ultrapassar fronteiras diariamente, do modo como Bruno define “são duas coisas: ou você cresce (1) tenta se virar com aquilo, aprende ou você sofre o tempo inteiro a ponto de voltar pra onde saiu” (ls. 1850 a 1851), convivem com indivíduos enraizados em suas “zonas de conforto”. A segunda opção que Bruno apresenta parece estar descartada pelos estudantes guineenses, afinal, estudar no Brasil, não é só um projeto construído em nível individual, mas familiar e até governamental (MUNGOI, 2006).

6. Considerações finais

No grupo de discussão apresentado neste trabalho, as vivências de discriminação racial estiveram marcadas principalmente nas falas dos três estudantes homens, o que



fez as pesquisadoras considerarem com o grupo um elemento diferenciador relacionado ao gênero, mas Bruno nega e justifica neste diálogo com Ana:

- 1343 Bruno: você ta quanto tempo de Brasil?
1344 Ana: um ano, um ano e dois meses.
1345 Bruno: você tem muito o que passar ainda, tem muito o que passar.

Considerando o pouco tempo vivendo Brasil, é inevitável que as estudantes mulheres ainda passem por muitos enfrentamentos, na opinião de Bruno, que acumula experiência de morar aqui há quatro anos. Inclusive, esse é um conselho dado por ele assim que os colegas chegam: “isso aqui não é maravilha, mas é o que é, o negócio é se virar e bola pra frente” (l. 1158).

Apesar de todas as dificuldade que os estudantes guineenses relatam no decorrer da entrevista, estar na UnB, “uma das maiores universidades do Brasil” (l. 62), segundo Carlos, parece compensar, assim como o crescimento pessoal e intelectual que a experiência de estudar em outro país proporciona, contudo, os relatos nos fazem refletir sobre o despreparo de nossa comunidade acadêmica para lidar com os estudantes africanos, vindos de realidades sociais, políticas, econômicas e culturais distintas, como afirma Fonseca (2009). Esse despreparo se manifesta tanto nas relações com os discentes, quanto docentes. Talvez devamos isso à ausência de uma educação básica voltada para a aceitação da diferença. Se conseguíssemos de fato encontrar o caminho para uma educação multicultural, nos termos de Gusmão (2005), pode ser que os cidadãos se orientassem no sentido em que Marcos e Bruno sugerem:

- 1600 Marcos: L () eu acho que a gente vem aqui pra fazer troca de
1601 cultura né? É, é (1) acho que brasileiros, muitas pessoas, muitos brasileiros ta
1602 perdendo muitas coisas que eles podiam aprender com a gente mesmo.
1603 I
1604 Bruno: L deixa de aprender.

Eles nos alertam para o reflexo do sistema educacional brasileiro, que não consegue preparar seus cidadãos para lidar com a diferença, com a alteridade, e com as fronteiras sedimentadas. Na etapa em que se encontra esta pesquisa em curso, há mais perguntas que respostas, porém no compartilhar a busca pelas respostas, ela pode revelar-se mais interessante que elas próprias.

Referências Bibliográficas

A FOLHA DE SÃO PAULO, *Racismo Cordial*, São Paulo, ed. Folha de SÃO Paulo, 1995.

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 67-79.



BOURDIEU, Pierre (1980) 'O capital social – notas provisórias'. In: Nogueira, M. A. e A. Catani (orgs.) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Capítulo III. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOHNSACK, Ralf, WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FONSECA, Dagoberto José. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. In: *Pro-Prosições*, 2009, vol.20, n.1, pp. 23-44.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GOMES, José Manuel Sita. *Estudantes na terra dos outros: A Experiência dos Universitários Angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2003, n.118, pp. 247-268.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Trajeto Identitários e Negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal*. In: Impulso, Piracicaba, p. 45-57, 2006.

_____. Fora do lugar: imigração internacional, educação e sociedade. In: *Anais do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Sociedades desiguais e paradigmas em confronto*. Portugal, 2009. Vol. III.p.817-819.

LABACHE, Lucette and SAINT MARTIN, Monique de. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. *Educação e Sociedade* [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 333-354.

FARIA, Margarida Lima de. Diásporas acadêmicas: estudantes angolanos no ensino superior português. In: . In: *Anais do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Sociedades desiguais e paradigmas em confronto*. Portugal, 2009. Vol. III. P. 810-817.

MUNGOI, Dulce M. C.João. “O mito atlântico”: *relatando experiências singulares de mobilidade nos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo da reconstrução de suas identidades étnicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza e RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade*. [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 355-376.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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

VIEIRA, Maria Manuel. Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. In: ANAIS DO I COLOQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCACAO – Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil/Portugal. Belo Horizonte, 2008, p. 1-16.

WELLER, W. et al. *Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo*. In: Sociedade e Estado, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: *Educação e Pesquisa*. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, n° 13, jan/jun 2005, p.260-300