

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM**

**MESTRADO ACADÊMICO EM  
DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Atravessando o Atlântico:  
o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira**

**Joana de Barros Amaral**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Alves Pantoja**

**Brasília, Julho de 2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES**

Atravessando o atlântico:  
o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação  
educacional brasileira

Joana de Barros Amaral

Orientadora: Selma Alves Pantoja

Dissertação Mestrado

Brasília, DF

Data da Defesa: 29 de agosto de 2013

**JOANA DE BARROS AMARAL**

**Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a  
cooperação educacional brasileira**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.

**Aprovada em 29 de julho de 2013**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Selma Alves Pantoja – Presidente**

Universidade de Brasília

**Prof. Dr. Umberto Euzébio**

Universidade de Brasília

**Prof. Dr. Carlos Subuhana**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

## AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa é algo maravilhoso. A família é central, e por isso não posso deixar de agradecer ao meu pai e a minha mãe pelo carinho e companheirismo de sempre. Também agradeço muito à minha avó Aidê, que só eu sei como ela me acalma e me dá confiança em todos os momentos, mesmo que na distância. Meus irmãos não imaginam o quanto me ajudam com a amizade e a admiração mútua. Agradecer muito ao meu irmão Rafael, que me ajudou com paciência a elaborar os gráficos e trabalhar os dados.

Agradeço muito aos meus amigos, de longe e de perto: Bau, Dana, Juli, Ana Clara, Bel, Joca, Nicole, Moves, Rio e Paula, entre tantos outros queridos companheiros de vida. Aos colegas Leo, Dri, Aline, Valeria, Alejandro e Marcia pelas conversas e pelo caminho percorrido. Ao Gustavo pelo apoio fundamental na reta final. Agradeço ao Andrés e toda sua família pelos anos maravilhosos que compartilhamos, e tantas coisas que ainda vamos compartilhar. Agradeço ao Prof. Paulo Speller, à Ana Cristina e à Camila, pela paciência com minhas ausências por conta da pesquisa. Agradeço também à Luciana Mancini, pela compreensão durante a finalização do trabalho.

Agradeço a Profa Selma Pantoja por aceitar este desafio até o fim, e pelo rigor acadêmico na orientação. Ao Prof. Carlos Subuhana e Umberto Euzébio por aceitarem o convite para fazer parte da banca de defesa e pelas contribuições. Agradeço muito especialmente à Flavia Nogueira por ter me ajudado no Projeto de Pesquisa, e a Stela Meneguel, amiga querida que de maneira generosa me ajudou durante toda o processo. Seu olhar, paciência e solidariedade, Stela, me fazem acreditar que Anjos existem!

Listar todas as pessoas se torna tarefa impossível: tenho muita sorte e conto com amigos incríveis perto de mim. Mas agradeço a oportunidade de realizar este estudo, e isso só foi possível pela disponibilidade e interesse do Hilton, do Lucas, da Beatriz, da Almerinda, da Ana Flávia e do Carlos. Além disso, foi uma experiência muito emocionante poder interagir com os estudantes cabo verdianos, guineenses e angolanos da UnB, que me ajudaram mais ainda a perceber a complexa interação provocada pelos processos de cooperação internacional, e o tanto que temos para aprender com estes jovens tão corajosos e perseverantes. A trajetória de vocês me emociona!

## RESUMO

Este trabalho buscou analisar a cooperação educacional brasileira a partir da experiência do Programa Estudante Convênio de Graduação, o PEC-G. O objetivo foi compreender de que maneira este Programa brasileiro, desenvolvido há cinquenta anos, dialoga com o novo contexto da cooperação internacional, na qual vem se fortalecendo as relações Sul-Sul. De que maneira o PEC-G representa as intenções brasileiras na Cooperação Sul-Sul? Para buscar respostas a esta pergunta central de pesquisa, foi necessário analisar a concepção de cooperação do PEC-G, a partir da investigação sobre sua estrutura de gestão, relacionando com o histórico de implementação, processo de seleção, resultados do Programa e a situação dos estudantes africanos no Brasil. O Programa é desenvolvido com mais de 50 países, a maioria do continente africano, e o recorte foi feito em torno a este continente. Dessa forma, foi utilizado como referencial teórico as Teorias Pós Coloniais, buscando compreender de que maneira a cooperação educacional interage com sociedades marcadas pelo período colonial. O Brasil e os países africanos possuem uma longa relação histórica. Para além da diáspora africana e o processo de formação da sociedade brasileira pela miscigenação de diferentes povos, nas últimas décadas vem se ampliando as ações de cooperação internacional, em especial entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Portuguesa. Esta ampliação significa um novo olhar do Brasil para a África e uma nova possibilidade de estabelecer relações de cooperação duradouras e eficazes. O PEC-G se relaciona com uma concepção de cooperação da década de 60. Necessita reformular-se para poder representar as intenções de uma cooperação pautada na solidariedade, mas principalmente no diálogo entre os atores, nas necessidades e contextos culturais dos parceiros, visando ampliar sua contribuição ao desenvolvimento dos países envolvidos, a partir de uma maior participação dos profissionais e lideranças africanas em seu processo de implantação.

Palavras-chave: *Cooperação Educacional; África; Brasil; Programa Estudante Convênio de Graduação.*

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the educational cooperation from the Brazilian Undergraduate Program Student Program, PEC-G. The goal was to understand how this Brazilian program, developed since the 1960's, dialogues with the new context of international cooperation, which has been strengthening South-South relations. How does PEC-G represents the intentions in Brazilian South-South Cooperation? To find answers to this central research question, it was necessary to analyze the concept of cooperation PEC-G, from the investigation into its management structure, relating to the history of implementation, selection process, results of the Program and the situation of African students in Brazil. The program is developed with more than 50 countries, mostly in Africa, and the analysis was made around this continent. Thus, it was used as a theoretical Post Colonial Theories, seeking to understand how cooperation interacts with educational societies marked by colonial period. Brazil and African countries have a long historical relationship. Apart from the African Diaspora, in recent decades has expanded the actions of international cooperation, particularly between Brazil and the Portuguese-speaking African countries. This expansion means a new look from Brazil to Africa and a new opportunity to establish cooperative relationships lasting and effective. The PEC-G relates to a concept of cooperation of the 60s. Need to redesign itself to represent the intentions of cooperation guided by solidarity, but mostly in the dialogue between the actors, the needs and cultural backgrounds of partners, aiming to expand its contribution to development of the countries, from greater involvement of professional and African leadership.

*Key words: Undergraduate Program Student Program; International Cooperation; Brazil; Africa*

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Tabela resumo das fontes de dados da Pesquisa

TABELA 2: Número de estudantes por região do mundo desde 1965 registrados na Planilha Geral do PEC-G

TABELA 3: Total de candidatos selecionados pelo PEC-G - América Latina e África

TABELA 4: Aproveitamento de vaga incluindo matriculados e desistentes

TABELA 5: Resultado da formação dos estudantes por país de origem

TABELA 6: Distribuição de estudantes por curso e por país

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1: Estudantes africanos e latino americanos no PEC-G - 1972 a 2011

GRÁFICO 2: Aproveitamento de vagas no PEC-G

GRÁFICO 3: Estudantes PEC-G por país de origem de 2011 a 2013

GRÁFICO 4: Distribuição do Total de Estudantes PEC-G período 2011 a 2013 por curso de graduação

GRÁFICO 5: Caracterização das bolsas de estudo dos Estudantes PEC-G no período 2011 a 2013

GRÁFICO 6: Proporção de estudantes dos P ALOP e outros países da África

GRÁFICO 7: Distribuição de estudantes por curso e por país

GRÁFICO 8: Distribuição de estudantes por tempo de formação

GRÁFICO 9: Distribuição de estudantes por Instituição de Ensino Superior

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOD - Ajuda Oficial ao Desenvolvimento

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CID - Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

CIE -Circulação Internacional de Estudantes

CNPq -Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COBRADI - Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional

CPLP - Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

CSS - Cooperação Sul-Sul

CTPD - Cooperação entre Países em Desenvolvimento

DCE/MRE - Divisão de Temas Educacionais/Ministério das Relações Internacionais

FMI - Fundo Monetário Internacional

IES- Instituição de Ensino Superior

INABE - Instituto Nacional de Bolsas de Estudo

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas  
Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

MEC - Ministério da Educação

MRE - Ministério das Relações Exteriores

PALOPs - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G - Programa Estudante Convênio de Graduação

PIB - Produto Interno Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Promisaes - Projeto Milton Santos de Educação Superior

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu/MEC - Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

UnB - Univeridade de Brasília

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. Procedimentos teórico- metodológicos .....	14
2.1. Sobre a coleta e análise de dados .....	16
CAPÍTULO I – A ÁFRICA E A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL .....	21
1. A cooperação com África: mas afinal, que África? .....	21
1.1 Relações com o Ocidente .....	24
1.2 Economia e política no desenvolvimento em África.....	29
1.3 Cultura e identidade: bases para o desenvolvimento .....	32
2. Cooperação internacional e educacional com África .....	37
2.1. Cooperação internacional e as relações Sul-Sul .....	37
2.2. As relações com África no Sul-Global.....	39
2.3. O Brasil na cooperação Sul-Sul com África .....	43
2.4. Cooperação educacional do Brasil com a África .....	47
CAPÍTULO II – O PEC-G COMO PROGRAMA .....	56
1. Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) .....	56
1.1. Marco Legal e Caracterização do Programa Estudante Convênio de Graduação .....	59
1.2. Processo de seleção .....	68
1.2.1. Divulgação .....	70
1.2.2. Inscrição, documentação e Celpe-Bras .....	73
1.2.3. O papel das embaixadas brasileiras .....	76
1.2.4. Comissão de Seleção.....	78
1.3. Resultados gerais do PEC-G .....	81
1.4. A percepção dos Estudantes africanos sobre o PEC-G .....	89
CAPÍTULO III – UM PROGRAMA DA DÉCADA DE 60 EM UMA COOPERAÇÃO DO SÉCULO 21..	96
1.1. O papel dos países participantes .....	100
1.2. As instituições brasileiras coordenadoras .....	107
3. Considerações Finais .....	118

## 1. Introdução

Esta pesquisa tem por foco o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), criado há 50 anos a fim de organizar a entrada de estudantes de graduação no Brasil, provenientes de países em desenvolvimento. O Programa atende majoritariamente Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), mas também participam países latino-americanos e asiáticos. Com base no referencial teórico das teorias pós-coloniais, objetiva compreender em que medida este programa se insere no contexto das novas demandas e possibilidades da cooperação Sul-Sul.

O interesse por realizar esta pesquisa vem de uma trajetória profissional ligada às políticas públicas de educação e à cooperação entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A primeira delas deu-se entre 2008 e 2010, quando tive oportunidade de participar do desenvolvimento de um projeto de cooperação desenvolvido na SECADI<sup>1</sup> no campo da educação ambiental. Ela me possibilitou coordenar processos de formação de professores e jovens de todas as regiões dos Países de Língua Oficial Portuguesa de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que culminaram na realização de um grande evento, a Conferência Internacional Infanto-juvenil – “Vamos Cuidar do Planeta”.

No desenvolvimento deste projeto, os períodos de permanência nestes países não foram muito longos, mas desencadearam processos intensos nos quais tive contato com profissionais, jovens, autoridades, professores e pessoas que atuam em realidades semelhantes com as do Brasil, em particular no que tange à desigualdade e às dificuldades socioeconômicas do dia-a-dia. Convivi com pessoas, em sua maioria profissionais de nível técnico e professores, que trabalham com muito esforço e dedicação para a superação das dificuldades e para a melhoria da qualidade de vida de sua sociedade. São com pessoas assim que eu tive o privilégio de trabalhar no Brasil e nestes países. Esta é a imagem que tenho dos profissionais africanos.

Esta experiência com profissionais dos PALOP foi seguida de outra experiência marcante e que incide diretamente nas minhas indagações de pesquisa: o trabalho como assessora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Unilab.

---

<sup>1</sup> O Projeto “Conferência Internacional Infanto-Juvenil na CPLP” foi desenvolvido pela Coordenação Geral de Educação Ambiental, e teve como principais resultados a formação de professores na metodologia de conferência na escola, o envolvimento de mais de 700 escolas, e o fortalecimento institucional dos parceiros do Projeto, por meio da formação de gestores e técnicos dos governos e da sociedade civil. (Amaral, 2012)

A Unilab é uma universidade federal brasileira criada pela Lei 12.289, de 2010 para promover a integração entre os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Conta com estudantes brasileiros, africanos originários dos PALOP e do Timor-Leste, distribuídos em cursos de Administração Pública, Agronomia, Bacharelado em Humanidades, Ciências da Natureza e Matemática, Enfermagem, Engenharia de Energias e Letras<sup>2</sup>.

A Unilab é ao mesmo tempo uma demonstração da intenção brasileira de aprofundar sua relação com países africanos por meio da educação, e um imenso desafio quanto às formas e possibilidades de promover esta interação. Foi a partir do trabalho junto à Unilab, pensando estratégias diferenciadas de cooperação, com maior envolvimento dos países para uma circulação internacional de estudantes sustentável, que se delineou a proposta de uma pesquisa sobre cooperação desenvolvida por meio da formação dos estudantes africanos no Brasil. Minhas duas experiências com África, portanto, influenciaram a escolha do tema e as questões abordadas nesta pesquisa, as quais estão imbricadas de minha percepção da África. Carregam minhas opiniões e críticas sobre as relações de cooperação, de países do Norte e do Sul com as instituições e profissionais africanos.

O Brasil vem se interessando cada vez mais por África, e com isso crescem os programas e projetos de cooperação em todas as áreas<sup>3</sup>. Por meio da escolha teórico-metodológica que faço em minha pesquisa, busco compreender as motivações deste interesse, bem como em que medida as ações desenvolvidas pelo Brasil se relacionam com o campo da cooperação na relação Sul-Sul. Elas se aproximam de um discurso de diferença, de inovação, ou, ao contrário, se mantêm no sentido da reprodução de relações verticais e da imagem única que se projeta de África e dos africanos, fundamentada em percepções antigas e ultrapassadas? Elas estão atentas e em acordo com um novo contexto, no qual os países estão estruturando instituições governamentais a fim de ampliar o diálogo na cooperação, e uma nova necessidade social, resultado de um processo histórico de libertação e construção de bases para o desenvolvimento de suas sociedades?

Dado meu interesse na cooperação em educação superior, o objeto desta pesquisa é o programa de cooperação educacional mais antigo do Brasil, o PEC-G. Estudar o PEC-G significou a possibilidade de encontrar a linha histórica das concepções sobre a cooperação

---

<sup>2</sup> [www.unilab.edu.br](http://www.unilab.edu.br)

<sup>3</sup> Segundo o relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o Brasil alcançou entre 2005 e 2009 uma cifra de R\$2,9 bilhões em programas e projetos de cooperação internacional, a maior parte com países do continente africano (IPEA, 2010).

entre países em desenvolvimento, com o foco nos países africanos. Sendo um Programa antigo, nasceu em um contexto mundial no qual a cooperação era tida como ajuda aos países no processo de reconstrução após as guerras de libertação. Hoje, a concepção e os interesses por parte dos países que cooperam mudaram, assim como o contexto geopolítico brasileiro. Dessa forma, para conhecer este fio histórico da cooperação, a partir da experiência do PEC-G, a pesquisa foi orientada a partir da seguinte pergunta: como se caracteriza a cooperação educacional do PEC-G?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como a cooperação ofertada pelo Programa Estudante-Convênio de Graduação representa as intenções da Cooperação Sul-Sul brasileira. Como objetivo específico, a pesquisa buscou desvendar as principais mudanças do Programa ao longo do tempo, levantando o histórico do PEC-G; buscou também caracterizar a cooperação Sul-Sul brasileira e a própria concepção de cooperação do PEC-G para, dessa forma, conseguir identificar de que maneira a concepção de cooperação refletida pelo PEC-G dialoga com a concepção de cooperação Sul-Sul debatidas no meio acadêmico e profissional desta área.

A ausência de informações sistematizadas e publicadas indicou os possíveis focos para o estudo, já que a intenção foi esclarecer de que maneira o PEC-G se implementa, e suas relações com o conceito de cooperação. Foi identificada carência de informação principalmente sobre a gestão do PEC-G, o processo de seleção dos estudantes e os dados quantitativos do Programa, como o número de estudantes que vieram ao Brasil cursar a graduação, número de formados, número de desligados, etc. A percepção desta ausência de dados se deu por um lado na revisão da literatura disponível sobre o tema no Brasil, mas também a partir das entrevistas realizadas. Ainda que seja um programa antigo, poucas análises foram feitas em relação ao quantitativo de estudantes formados, em quanto tempo, em quais IES, de quais países, além de outros dados que podem ser extraídos de bases de dados do Programa, mas que nunca foram feitas.

Busquei diálogo com gestores de programas de cooperação estudantil - Ministério das Relações Exteriores (MRE), Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília (UnB), como IES que vive no cotidiano as dificuldades da cooperação. A interlocução permitiu ampliar meu espectro de reflexão. Por trabalharem com o PEC-G, os dirigentes e gestores demonstraram desde o começo interesse e curiosidade pelo estudo. As entrevistas e a análise dos dados contribuíram para que houvesse reflexão por parte de todos os participantes, o que acabou por contribuir também com os resultados da pesquisa. Os diálogos e as reuniões rompiam conceitos e ideias pré-concebidas, ajudavam a questionar

as hipóteses e visões que eu tinha sobre o Programa, e com isso tornava o processo ainda mais instigante.

É importante destacar que só foi possível coletar as informações devido à disponibilidade e interesse dos informantes, dirigentes, gestores e técnicos das três instituições. O contato com as pessoas que lidam com o Programa contribuiu, não só para conhecer as diferentes opiniões e perspectivas, mas para compreender as dificuldades diárias que estes profissionais enfrentam. O processo de investigação implica em uma relação de confiança, na qual o pesquisador se compromete com o tratamento das informações de maneira ética e transparente, uma vez que lida com o produto de um amplo esforço dos responsáveis pela condução do Programa.

O componente empírico do trabalho, desenvolvido nos espaços institucionais se relaciona a todo o momento com a literatura disponível sobre o assunto, e que neste trabalho se alicerça nas Teorias Pós-coloniais, que abordam a o impacto da experiência colonial nas sociedades africanas, e a continuidade do contato externo com o continente, em especial a região abaixo do deserto do Saara. A cooperação Sul-Sul é vista a partir desta abordagem, o que se configura em uma novidade do ponto de vista conceitual da cooperação, e se complementa com a análise sobre a relação Sul-Sul com foco no conhecimento e nas características próprias de sociedades oprimidas pelo capitalismo globalizado. São conceitos centrais deste trabalho e a abordagem da cooperação a partir deste referencial teórico se configurou como um grande desafio, dado que a cooperação internacional é tema trabalhado no campo das teorias de relações internacionais, e não na perspectiva da continuidade do impacto da interação pós-colonial, com a permanência de relações de dependência e de desigualdade.

No campo da cooperação educacional, o marco teórico conta com o acúmulo produzido por estudiosos brasileiros e estrangeiros, que se debruçaram sobre o tema, focando seus trabalhos na experiência dos estudantes, suas dinâmicas identitárias e aspectos sociais da interação entre africanos e brasileiros no espaço da educação superior. Com isso, apresenta-se uma intenção, a de analisar o PEC-G a partir de três dimensões que se complementam: a dimensão conceitual, relacionada com interação com países africanos em contexto pós-colonial, e trabalhada no primeiro capítulo, sua dimensão operacional, que compreende a trajetória e os resultados de sua implementação, registrada no segundo capítulo e sua dimensão prática, referente a representação que este faz da Cooperação Sul-Sul registrada no terceiro capítulo e nas considerações finais.

## 2. Procedimentos teórico- metodológicos

A escolha por estudar a cooperação brasileira com o continente africano foi feita logo no início do estudo, e antes mesmo da definição pela abordagem do PEC-G. A presença dos estudantes africanos no Brasil, como resultado de processos de cooperação foi tema escolhido em sintonia com as opções teóricas. A definição do PEC-G como programa central para fazer esta análise nasceu da revisão da literatura, e da identificação de lacunas de informações. Uma vez que atualmente o PEC-G se concentra principalmente na organização da vinda de estudantes do continente africano, e tendo em vista sua complexidade e sua antiguidade, este foi escolhido para guiar a investigação, em uma proposta relevante e inovadora de estudo.

As teorias pós-coloniais conformam o marco teórico deste estudo e são utilizadas para analisar a cooperação internacional, trabalhadas no primeiro capítulo. Ao abordar a cooperação educacional com África, optamos por desenvolver teoricamente a compreensão de com qual sociedade a cooperação interage, ou seja, buscamos dar atenção ao Outro na interação que a cooperação proporciona. Significa dizer que a intenção é analisar de que maneira esta nova cooperação proposta pelo Brasil e por outros países do Sul é inovadora, a partir de uma leitura sobre o impacto que as ações de cooperação “tradicionais” tiveram nas sociedades africanas, no processo contínuo de intervenção e manutenção da desigualdade. Esta perspectiva teórica leva a uma análise predominantemente qualitativa.

No entanto, outras informações foram possíveis e necessárias de serem utilizadas, configurando em uma pesquisa de método misto, uma vez que se utiliza da análise de dados qualitativos e quantitativos. Para Cresswell (2010), os métodos mistos podem ser divididos entre métodos mistos sequenciais, onde “o pesquisador procura elaborar ou expandir os achados de um método com o outro” (Cresswell, 2010:39); métodos mistos concomitantes, onde a pesquisa se constrói a partir da fusão entre os dados quantitativos e qualitativos de modo a se obter uma análise abrangente do problema de pesquisa; e os métodos mistos transformativos, nos quais o pesquisador utiliza um enfoque teórico mais amplo, que guia todo o estudo.

Os métodos mistos transformativos permitem utilizar o enfoque sequencial ou concomitante. No caso desta pesquisa, existe um enfoque teórico amplo, conformado pelos estudos Pós-coloniais no contexto da globalização, na qual a cooperação proporciona a interação entre sociedades pós-coloniais, e a continuidade do contato com África, esta abstração terrena para a qual se formataram imagens estanques ao longo da história. O enfoque teórico permeia o estudo, no qual o método qualitativo foi escolhido no primeiro

momento, e a partir do levantamento dos dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas e pela análise documental, se optou pelo levantamento de dados quantitativos, para melhor compreender a dimensão do Programa em análise.

Os métodos mistos tem despertado o interesse de pesquisadores em todo o mundo, mas apresentam uma série de desafios que se relacionam principalmente com “a necessidade de uma extensa coleta de dados, a natureza de tempo intensivo da análise de dados de textos e numéricos, e a exigência de que o pesquisador esteja familiarizado com as formas de pesquisa quantitativas e qualitativas” (Cresswell, 2010: 241). O autor chama atenção para a necessidade de se definir estratégias para a distribuição do tempo, a atribuição de peso, a combinação dos dados, e as perspectivas de teorização ou transformação.

Sobre a distribuição do tempo, diz respeito ao processo de coleta dos dados quantitativos e qualitativos, se são concomitantes ou sequenciais. Isto, segundo Cresswell (2010), depende de uma opção inicial do pesquisador. No caso deste estudo, a intenção foi iniciar com a coleta dos dados qualitativos, por meio do contato com os profissionais envolvidos na gestão do PEC-G. Este contato levou a identificação das lacunas por informações quantitativas, e a localização de bases de dados disponíveis no MEC, nunca antes sistematizadas.

Quanto ao estabelecimento de pesos na relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos do estudo Cresswell (2010), explica sobre a priorização de um dos métodos. No caso deste estudo, a análise qualitativa possui um peso maior, já que a intenção foi traçar relações entre o PEC-G, como um Programa de cooperação educacional, e um conceito de cooperação, no qual o Brasil apresenta uma intenção inovadora de se relacionar com os países do Sul Global. Os dados quantitativos foram utilizados para apoiar e ampliar a visão sobre a análise qualitativa. Assim que a análise de dados deu-se em duas fases. A primeira fase, qualitativa, gerou elementos para a análise da segunda fase, quantitativa. Ao final, as duas vertentes se apresentam de maneira integrada, onde dados quanti muitas vezes complementam visões retratadas nas entrevistas e vice-versa.

Finalizando, as perspectivas de teorização ou transformação apontadas por Cresswell estão presentes neste estudo, dada a intenção de contribuir com a construção de um conceito de cooperação educacional, trabalhado especialmente no terceiro capítulo. Com essa perspectiva, após a apresentação do marco teórico e dos aspectos concretos do programa de cooperação analisado, o estudo busca traçar aproximações para se construir uma nova visão de cooperação educacional Sul-Sul.

## 2.1. Sobre a coleta e análise de dados

No que diz respeito à coleta e análise de dados quantitativos deu-se basicamente com apoio da Coordenação-Geral de Relações Estudantis da SESu/MEC. Solicitei ao gestor do PEC-G autorização para uso dos dados e recebi uma Planilha em Access condensando informações de 45 anos que, surpreendentemente, nunca havia sido utilizada para fins de pesquisa. Eram informações sobre *Ano de Ingresso, Resultado (formado, transferido, desligado), ano do Resultado, a IES, país de procedência*. Os dados da Secretaria de Educação Superior do MEC permitiram avançar na vertente da gestão do PEC-G, relacionada com o conceito de cooperação com África pós-colonial. A decisão foi influenciada pelo fato de que, durante a pesquisa bibliográfica, não encontrei um trabalho consistente sobre a gestão do PEC-G, enquanto que há uma série de artigos de autores brasileiros sobre o contexto dos estudantes, e suas dinâmicas identitárias.

A base de dados não estava completa, continha diversas repetições, não possui dados de todos os estudantes, e principalmente não foi utilizada regularmente. Não obstante, mostrava-se um instrumento valioso para levantar os resultados quantitativos do Programa. Esta planilha é chamada neste trabalho de *Planilha Geral do PEC-G*. Os dados foram sistematizados e organizados pela autora.

Outra importante planilha disponibilizada pelo MEC foi produzida a partir das informações de seu Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle, o SIMEC. Os dados sobre o PEC-G do SIMEC consistem na primeira tentativa de informatizar o acompanhamento do programa, contando com a colaboração das IES participantes do Programa, que inserem informações sobre os estudantes. A planilha do SIMEC possui os seguintes campos de preenchimento: *IES; Curso; País de origem; Bolsa; Habilitação; Data de Ingresso; Data (prevista) de conclusão; Rendimento; Situação atual*. Esta planilha, chamada de *Planilha do SIMEC*, não tem informações de todas as IES, pois o sistema ainda está em implantação, mas possui informações de mais de 80% das IES participantes do Programa. A Planilha do SIMEC oferece, portanto, um retrato atual do PEC-G, enquanto que a Planilha Geral do PEC-G permite obter uma visão histórica do Programa. Estas duas planilhas possibilitaram analisar o Programa em sua dimensão nacional e quantitativa, podendo traçar alguns resultados.

Quanto à coleta e análise de dados qualitativos, buscamos recolher informações pro meio de fontes primárias: dados documentais e depoimentos, direto da fonte da coordenação nacional. Nesse sentido, buscamos MRE, MEC e, também, uma IES que

permitisse dimensionar a cooperação feita pela “ponta” do processo, no campo, junto com os estudantes. Escolhemos a UnB porque esta é uma das universidades mais antigas do Programa, e possui uma quantidade considerável de estudantes.

O MEC e o MRE possuem duas páginas sobre o PEC-G distintas na internet. A página do MEC é direcionada prioritariamente às IES e aos estudantes. Disponibiliza as seguintes informações: *Calendário de Atividades PEC-G; Calendários das Instituições Participantes; Processo seletivo; Últimos resultados; Cursos e instituições; Decreto PEC-G; Informações para Estrangeiros (Certidões · Permanência · Consulta a processos · Legislação); Contato*<sup>4</sup>, entre outras. Já a página do Itamaraty possui informação pública destinada aos estudantes e as Embaixadas brasileiras nos países participantes: *histórico do Programa e número de candidatas na última década, países participantes do Programa, informações para as Embaixadas, Inscrições, Resultados (dos processos seletivos); Calendários; Matrícula; Cronograma; Eventos, IES participantes; Cursos nas IES; Documentos do Programa (Decreto); etc.* Ambas as páginas foram utilizadas, ainda que a página do MRE, por ter o viés direcionado à área internacional, acabou por ser mais utilizada do que a página do MEC.

Em relação aos documentos utilizados, o documento que baseou a elaboração do roteiro de entrevista com os gestores e técnicos do Programa foi o Protocolo do PEC-G (ANEXO 1), disponível naquele momento na página do MRE, e recentemente substituído pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, que altera substancialmente o Protocolo. O Protocolo PEC-G, assinado pela última vez em 13 de março de 1998, foi consultado inicialmente e utilizado para orientar as entrevistas com os gestores. Este documento apresenta, na Sessão primeira, um parágrafo único que chama a atenção, pois estabelece que o Programa dê “*prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática*”<sup>5</sup>. Este parágrafo resume uma intenção, traçada no final dos anos 90, e que se relaciona diretamente com a participação do país parceiro na definição dos objetivos do Programa.

A análise dos documentos oficiais do Programa Estudante-Convênio ofereceu elementos para compreender seus objetivos, e em parte o conceito de cooperação que o

---

<sup>4</sup> Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com\\_content%26view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com_content%26view=article)

<sup>5</sup> Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=661&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=661&Itemid=)

Programa carrega, e de que maneira este se relaciona com a forma na qual ele é desenvolvido, os aspectos de gestão do mesmo. Todos os documentos utilizados e citados estão referenciados na Tabela 1, que se encontra no ANEXO 2 deste trabalho. A análise dos documentos permitiu também identificar a ausência de questões importantes para a compreensão do Programa, e que não são encontradas. São marcos, regras e procedimentos que não foram registrados ou não foram divulgados. A análise dos documentos facilitou a percepção sobre aquilo que se silencia, e que não aparece no conjunto de informações documentadas e disponibilizadas.

O Decreto do PEC-G (ANEXO 3), publicado em 2013, fortaleceu sua institucionalidade em termos legais. É um documento orientador do Programa, e dispõe sobre seus objetivos, a normativa para a disponibilização das vagas, a regulamentação do processo de seleção, as responsabilidades do MEC, do MRE, das IES e dos estudantes, os procedimentos para a matrícula, os prazos e os procedimentos para o cumprimento do programa. Este documento, assim como o Protocolo anterior não são documentos que apresentam claramente um procedimento orientador para os estudantes do PEC-G.

Nesse sentido, o Manual do PEC-G, elaborado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), é um documento do ano 2000, e teve a intenção de se concentrar as informações sobre os procedimentos, regras, marcos jurídicos, dados sobre as IES participantes e uma série de informações para estudantes, universidades e profissionais envolvidos com o Programa. O Manual do PEC-G foi elaborado a partir de reuniões regionais, realizadas entre setembro e outubro de 1998, com o “objetivo de colher sugestões para o texto do novo Manual do Programa” (Manual do PEC-G, 2000:3). O Manual do PEC-G, O Protocolo do PEC-G e o Decreto são os principais documentos oficiais utilizados, e possuem um caráter normativo do Programa.

Além dos documentos legais e públicos do PEC-G, esta pesquisa utilizou também um dossiê disponibilizado pelo MEC e MRE que contém documentos de apoio à Comissão de Seleção do PEC-G, e apresentam orientações para o grupo de professores e gestores que participam da Comissão de Seleção, aspecto do Programa trabalhado no segundo capítulo. Os documentos retratam o método e os procedimentos utilizados pela Comissão de Seleção, bem como critérios para a seleção dos candidatos. Estes documentos foram identificados a partir da entrevista com os gestores do PEC-G no MEC e no MRE, e foram utilizados por apresentarem de maneira clara o funcionamento da seleção dos estudantes, importante elemento na análise da gestão do PEC-G, e fundamental para a compreensão do Processo. Esta documentação está disponibilizada no ANEXO 4 .

No contato com o gestor do MEC-G na UnB, também foram identificados alguns dos documentos utilizados nesta pesquisa. Consistem em cartas escritas pelos estudantes africanos da UnB, onde solicitam o auxílio do Projeto Milton Santos de Educação Superior (Promisaes) e a moradia estudantil. Nelas, os estudantes, a maioria da Guiné Bissau, descrevem a situação na qual vivem em Brasília. Os alunos justificam a necessidade da bolsa, centrando na precariedade de sua moradia, na situação socioeconômica de sua família, e nos problemas e dificuldades resultantes. As cartas são documentos produzidos, não são documentos públicos. Usei as cartas por que poderia assim contar com mais uma fonte de informações sobre a qualidade de vida dos estudantes em Brasília, e foram utilizadas de maneira complementar às entrevistas realizadas.

As entrevistas são importantes fontes de informação, pois traduzem a percepção dos atores participantes da cooperação ensejada no PEC-G, apresentando suas diferentes visões sobre o mesmo objeto. Em todas as entrevistas foram utilizados tópicos-guias, e se configuraram como conversas abertas nas quais os entrevistados puderam descrever os processos dos quais são atores e apresentar suas opiniões, críticas e reflexões em torno do que vivenciam. A escolha dos entrevistados deu-se em função de envolvimento com o Programa em cada uma das instâncias da cooperação. O grupo de gestores e dirigentes do PEC-G é formado por: um dirigente e um gestor do PEC-G no MEC, um dirigente e um gestor do PEC-G no MRE e um dirigente e um gestor do PEC-G na UnB.

A escolha dos atores a serem entrevistados teve como critério o envolvimento com o Programa. Alguns gestores possuem anos de experiência com o Programa, como é o caso da dirigente e da gestora do PEC-G no MRE, atuantes há quase dez anos. Os gestores e dirigentes das instituições coordenadoras, o MEC e o MRE, ofereceram uma visão oficial, ampla e nacional do PEC-G. As entrevistas realizadas com os gestores foram transcritas, e sua utilização conta com a autorização dos mesmos, com exceção à gestora do PEC-G no MRE, que não permitiu a utilização de trechos transcritos de sua entrevista. Já as entrevistas com o dirigente e o gestor do PEC-G na UnB trouxeram a visão da Instituição de Ensino Superior (IES), onde os estudantes permanecem durante toda a graduação.

As entrevistas com os estudantes privilegiaram PALOP, dado que são os principais participantes do PEC-G. Buscaram coletar informações e percepção desde a perspectiva de quem interage com os dois lados do atlântico, ou seja, daqueles que podem emitir opinião sobre a interação entre os países e o apoio dos Estados a sua formação, contemplando a seleção, o curso de graduação e o retorno. O relacionamento com os estudantes trouxe uma dimensão real, concreta e muito mais humana do Programa. No entanto, enfrentei grande dificuldade de acessar os estudantes. Mesmo com o apoio do gestor do PEC-G na UnB, que

telefonou a todos os estudantes a fim de sensibilizá-los para a pesquisa, foi possível realizar entrevista com quatro estudantes da Guiné Bissau, um estudante de Angola e dois estudantes de Cabo Verde.

Os três países possuem um grande número de estudantes na UnB e possuem contextos muito diferentes, o que implica em diferentes posturas em relação ao acompanhamento e direcionamento do processo de circulação internacional de estudantes. Enquanto Angola oferece bolsas a quase todos seus alunos da UnB, Cabo Verde possui também um acompanhamento de seus estudantes internacionais, não há qualquer apoio aos alunos por parte do governo da Guiné Bissau, e os estudantes não recebem quase nenhum auxílio por parte de suas famílias.

## **CAPÍTULO I – A ÁFRICA E A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL**

### **1. A cooperação com África: mas afinal, que África?**

São incontáveis os programas de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), criados para apoiar a recuperação dos países afetados pelos conflitos armados da II Guerra Mundial, Guerra Fria e as guerras de libertação nos povos então dominados pela opressão colonial. A multiplicidade de instituições, iniciativas, programas de todas as ordens seguem buscando a interação com o chamado Sul Global, com vistas a diversos interesses, econômicos, sociais, políticos e com grande repercussão na vida de pessoas em todo o planeta.

No contexto da globalização, as intenções se misturam na hora de colocar em prática programas de cooperação. As iniciativas são, em grande parte, atreladas a políticas externas que sofrem a pressão dos lobbies econômicos das grandes corporações empresariais. A cooperação, vista dessa forma, pode ser considerada como uma ferramenta para aumentar a influência de alguns países sobre outros, e assim perpetuar relações desiguais e desonestas.

A dificuldade socioeconômica que os países africanos sofrem e que incide nos sistemas de ensino, somada aos programas de incentivo vindo de países mais desenvolvidos, facilita a chamada Circulação Internacional de Estudantes (CIE). A justificativa central desta circulação, e do oferecimento de vagas e bolsas de estudo em Instituições Públicas de Educação Superior (IES) é a formação de profissionais qualificados que, uma vez formados e de volta a seus países de origem, poderão apoiar a reconstrução e os programas de melhoria da qualidade de vida das sociedades as quais pertencem.

Tradicionalmente, os países do Norte Global investiram enormes quantias de dinheiro na Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) para a reconstrução dos países do Sul Global. Passadas décadas, novas maneiras de cooperação surgiram, visando práticas mais sustentáveis e eficazes, no sentido da continuidade, da apropriação e da emancipação. As modalidades de cooperação foram sendo aprimoradas, alinhadas à gestão por resultados, a cooperação técnica, o fortalecimento institucional e a implementação de programas por meio de parcerias. Além disso, no processo histórico da cooperação, outros atores foram interagindo no cenário de relações entre o Norte e o Sul, buscando romper a lógica de cooperação como ajuda, e reconhecer especificidades próprias de uma cooperação entre países em desenvolvimento (CTPD), conhecida como Cooperação Sul-Sul (CSS).

Nesta trajetória histórica, um programa brasileiro de cooperação educacional foi implementado desde início do processo de independência dos países africanos: o Programa Estudante Convênio de Graduação PEC-G. Este vem sendo desenvolvido desde 1965, quando o conceito de cooperação era bem diferente do atual. Ainda assim, o programa segue sendo uma das ações da política externa brasileira e possui como elemento central a circulação internacional de estudantes de países em desenvolvimento para o Brasil.

Para compreender a evolução da cooperação a partir do PEC-G é preciso aprofundar a análise sobre quais são suas intenções e a qual conceito de cooperação ele está atrelado. Como a maior parte dos países beneficiários é do continente africano, analisaremos este programa com base nas teorias que abordam a formação da África pós-colonial. Estas teorias analisam o continente a partir de componentes culturais, sociais, políticos e econômicos de sociedades marcadas pelo período colonial, mas que seguem vivenciando no contato com o Ocidente, os padrões estrangeiros de desenvolvimento.

A cooperação com África parece uma constante, que muitas vezes é vista como natural e óbvia, dadas as condições socioeconômicas do continente. No entanto, mesmo após décadas de ajuda e de cooperação, o continente não apresenta grandes mudanças. Antes de questionar a cooperação e a relação dos países africanos com a ajuda externa, é necessário compreender sobre que África se está falando. Seria impossível fazer uma revisão exaustiva sobre os aspectos sociais, econômicos e políticos ligados à formação histórica do continente, mas parece fundamental compreender, dentro dos limites de tempo, em qual contexto a cooperação com África se insere a partir da análise de como se construiu as relações do continente com o ocidente.

Após o período colonial, que se pode situar entre 1890 a 1945, e com a conquista das independências nas décadas de 60 e 70, os países africanos passaram a buscar condições para lidar com parâmetros estrangeiros de progresso, em situação, no geral, considerada neocolonial (Falola, 2003; Tello, 2011). Prova disso é a citada “maldição dos recursos naturais em África” apontada por Kabunda (2011:8), em que os vastos recursos naturais dos países africanos acabam por serem fontes de disputas internas e externas para o controle, e nunca chegaram a contribuir para a melhoria das condições de vida das populações (Kabunda, 2011:8). Esta maldição, e a busca por padrões estrangeiros de desenvolvimento, coloca a cooperação internacional com África em uma posição polêmica, onde a intenção de ajudar se confunde com o interesse em compartilhar as riquezas do continente, em um contexto do capitalismo globalizado e da continuidade da desigualdade e da pobreza extrema.

A relação entre os países do ocidente e os países africanos pertence à longa história do continente e foi particularmente desastroso no período colonial e pós-colonial, com a continuidade da presença das potências internacionais por meio de suas multinacionais (Tello, 2011). A imposição de “receitas” desenvolvimentistas da parte dos organismos internacionais obrigaram os países africanos a aceitarem as condições do pacote dos Planos de Ajuste Estrutural, baseado no preceito de que o subdesenvolvimento era um estágio a ser vencido para se chegar ao desenvolvimento. Assim, as novas gestões administrativas passaram a praticamente imitar os países do norte, ainda que com bases sociais e culturais extremamente diferentes (Idem, 2011: 74; Falola, 2003).

O processo de desintegração do estado africano foi “desde cima, mediante a submissão às regras de economia de mercado, e desde abaixo, pela despolitização dos cidadãos” (Kabunda e Santamaría, 2009: 75). O aumento da dívida externa dos países para a modernização (com grandes empreendimentos apelidados de “elefantes brancos”) foi paralelo ao incentivo da produção de matéria prima para exportação (Tello, 2003:77; Santamaría, 2006:145). Este incentivo foi apresentado, desde sempre, como uma solução para os problemas econômicos do continente, já que a exportação aumentaria o PIB dos países, e com isso seria possível promover a distribuição de renda. A intervenção externa na África, com receitas de desenvolvimento, levou à cooperação internacional a ser um instrumento dos Estados nesta relação econômica, fragilizando sua vertente social e cultural.

Ao invés de se estimular a criação de um mecanismo de comércio interno no continente, os camponeses foram destinando sua produção à exportação (Tello, 2011; Garcia, 2011), o que passou a aumentar a dependência econômica dos países africanos ao mercado internacional. As relações de cooperação se transformaram em mecanismos de troca e de pressão política para uma maior entrada e liberdade econômica e domínio das fontes de matéria-prima. Esta lógica de se incentivar a destinação da produção para exportação é vista por Kabunda como

“uma evidência de que África nunca sairá do subdesenvolvimento entrando, tal e como recomenda a cooperação Norte-Sul, na competição econômica mundial, ou mendigando por mercados protegidos de seus produtos básicos” (Kabunda, 2011: 9).

A questão econômica apresentada por Kabunda (2011, 2009), na qual o incentivo dos países desenvolvidos se destina a internacionalização dos processos nacionais, se relaciona diretamente com a problemática da educação e da formação de profissionais africanos pelas universidades africanas. A estratégia de se produzir fora da África e para

fora da África perpassa todas as áreas relacionadas com o desenvolvimento, no qual a educação interage de maneira intensa.

A educação lida com questões políticas, no direcionamento da formação de acordo com concepções ideológicas e de desenvolvimento, com a economia, uma vez que visa a formação de capital humano, e com as questões sociais e culturais, na medida em que a contribui para a identidade e emancipação da sociedade, e para a independência de fato. O tema do desenvolvimento do continente africano provoca muitos questionamentos. Todos eles possuem características complexas e indissociáveis, que oferecem o caráter multidimensional do desenvolvimento. Ou seja, não o desenvolvimento econômico ou social, mas o desenvolvimento integrado. Uma primeira pergunta proposta por Roca e Iniesta (2006), é se “a história africana é o mais alto exemplo de incapacidade humana, ou talvez suas soluções seguissem para uma direção distinta àquelas que marcaram o Ocidente e que foram impostas em quase todo o planeta?” (Roca e Iniesta, 2006: 21).

Até que ponto a continuidade de ações de cooperação com África contribuem para o seu desenvolvimento? Para tentar compreender de maneira simplificada os aspectos do desenvolvimento em África, busquei dividir a leitura em três partes: as relações com o ocidente; economia e política no desenvolvimento; e cultura e identidade como base para o desenvolvimento no contexto pós-colonial. O termo pós-colonial, amplamente utilizado na História e na Crítica Literária vem sendo trabalhado também em outras disciplinas, e se refere aos efeitos da colonização nas culturas e nas sociedades colonizadas (Ashcroft *et al*, 1999: 186).

### **1.1 Relações com o Ocidente**

Os processos históricos são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento de qualquer sociedade. Ajudam a explicar por que os países do continente africano seguem em um estado de pobreza e desigualdade. Quais foram as soluções dadas pelos países do Norte e pelos organismos internacionais para construir, após um longo período de hegemonia das metrópoles coloniais, Estados aptos a se desenvolverem e criarem condições para a satisfação de suas populações? Na realidade, os africanos construíram e estão construindo seus futuros mais a partir de seus próprios patrimônios do que pelos sempre bem recebidos “empréstimos” (Roca e Iniesta, 2006: 22).

Santamaria (2006) afirma que:

“Os africanos não são pobres, como se a pobreza tivesse caído do céu: eles foram empobrecidos, privados de capital natural e de suas rendas, roubados seus gados, exportados seus homens com capacidade produtiva, pagando preços miseráveis por seu trabalho, oferecendo preços de fome para seus produtos”. (Santamaria, 2006:161)

À África foi atribuída uma imagem que gerou estereótipos e enganos, encobriu e dificultou a escuta e a divulgação do conhecimento gerado por seus habitantes, e que é um termo geográfico que existe mais como ideia do que como realidade. A ideia de África é descrita por Ali Mazrui (2005) em cinco fases históricas, que traçam a perspectiva externa da imagem que foi construída do continente.

A primeira fase diz respeito ao tempo em que o norte da África era tido como uma extensão da Europa. Nesta época, o sul do continente era considerado a escuridão. Era um tempo em que as fronteiras eram marcadas pelo sentido interno dos povos, e por suas relações com os territórios. Os geógrafos sem conhecimento do continente, ao mapearem os espaços, assinalavam cidades e enormes áreas subsaarianas com elefantes e girafas (Mazrui, 2005:69). Foi um momento muito importante também para a criação de um movimento semelhante, da imaginação do que Edward Said (1978) chama de “orientalismo”<sup>6</sup>.

A segunda fase se deu na época em que houve intensa interação com os semitas, e com Grécia e Roma, e que impulsionou a cristianização do continente africano no primeiro século da era cristã. A terceira fase envolveu o nascimento do islamismo na península arábica e a sua expansão para o continente africano, já que os primeiros muçulmanos perseguidos em Meca fugiram para várias regiões, inclusive a Etiópia. Segundo o autor, esta fase deu início à “continentalização” da África, uma expansão que foi mais tarde consolidada pelo impacto da Europa na dominação do tráfico de escravos e na colonização (Mazrui, 2005:70).

Ainda segundo aquele autor, a quarta fase se refere ao reconhecimento de que a África é o produto da interação entre três civilizações, chamada de tripla herança: africana (“africanidade”), islâmica e da influência ocidental cristã. A quinta e última fase de conceitualização da África é a da percepção externa do continente como o berço da

---

<sup>6</sup> Orientalismo é um conceito desenvolvido por Edward Said (1978) em que este argumenta que o orientalismo não é nada além da imaginação dos ocidentais (Mazrui, 2005)

humanidade, onde nasceram e viveram os ancestrais de todos os seres humanos. Então, a “África passa a ser uma espécie de Jardim do Édem” (Mazrui, 2005: 70). Esta visão, mais recente e ainda predominante, fruto do processo histórico de percepção sobre o continente africano, influencia em grande parte as relações que outros países estabelecem com este continente. Muitas vezes, nos processos de cooperação, a visão que se tem da África baseia o diálogo entre atores envolvidos em projetos e programas e confundem a *ajuda* com o trabalho *cooperativo*.

A visão exterior que se tem do continente africano foi criada a partir de sucessivos discursos europeus, onde as autoridades financeiras e políticas, de posse da informação e do dinheiro, do poder político e das estruturas econômicas internacionais colocaram o continente em um espaço monolítico e em um tempo estático: no subdesenvolvimento. Resquícios dessa visão sobre África ainda podem ser percebidos nos discursos atuais sobre programas de cooperação com os países do continente. Ao se secundarizar o conhecimento sobre a história e os demais aspectos que formaram os Estados africanos, seguem sendo perpetuados mitos e estereótipos. E estes, ainda que existam boas intenções, transformam programas de cooperação em algo feito mais para quem oferta do que para quem demanda, em uma espécie de pedido de perdão por uma dívida histórica.

As intervenções externas na África são constantes e antigas. A primeira metade do século XX foi, para Mudimbe (1988), a era que provocou o maior impacto nas sociedades africanas, quando as potências europeias estabeleceram as regras coloniais em África. O período colonial durou menos de um século, mas, nas palavras do autor:

(...) ainda que na história africana a experiência colonial represente um breve momento desde a perspectiva atual, este é um momento carregado e controverso e, para dizer o mínimo, significou uma nova forma histórica e a possibilidade de novos tipos radicais de discursos sobre as culturas e tradições africanas. (Mudimbe, 1988:1)<sup>7</sup>

Mudimbe (1988) analisa a ideia de África a partir do impacto que a experiência colonial teve nas sociedades africanas e, além disso, da marginalidade à qual o continente foi posto a partir dos discursos ocidentais sobre os africanos. A estratégia colonial é sumarizada pelo autor em três métodos, sendo o primeiro a aquisição, distribuição e exploração de terras; o segundo a domesticação dos nativos; e o terceiro de manejo de organizações antigas e implementação de novos modelos de produção. A hegemonia colonial se deu, portanto, por meio da dominação do espaço físico, da “reforma” da mente

---

<sup>7</sup> Tradução livre da autora.

dos nativos e do colocar as antigas estruturas econômicas locais em uma lógica internacional de mercado (Mudimbe, 1988:2).

As palavras de Mudimbe deixam entender que o período colonial, onde há a transformação das estruturas locais em estruturas de atendimento às relações com outros países, se reproduz de alguma maneira na continuidade do contato, pós-colonial, com as instituições vinculadas à cooperação internacional. O período colonial contou com estratégias de resistência, que podem ter sido transformadas em estratégias de absorção dos padrões estrangeiros por parte dos países africanos, uma vez independentes. A resistência e o nacionalismo gerados no “encontro” de África com o Ocidente são temas de destaque no período colonial. Para Toyin Falola:

“(...) heróis, diplomatas, políticos e guerreiros desta época receberam muita consideração, não como tópicos da disputa de poder no contexto colonial, mas como agentes criativos e inovadores de sua história” (Falola, 2001: 21).

Durante este período, as elites foram mudando de perfil. A elite africana do século XIX era ligada à igreja e ao comércio, enquanto que a elite do fim do período colonial era fortemente influenciada por políticos e estudiosos que tiveram acesso às universidades ocidentais (Falola, 2003:23). A formação das elites africanas em universidades estrangeiras também sempre foi uma constante. No processo pós-colonial e durante o século XX, as autoridades e as lideranças africanas passavam anos fora de seus países, muitas vezes financiadas pelo próprio governo em reconstrução e, outras vezes, por países interessados em apoiar e influenciar tais futuros dirigentes.

A questão das elites é importante para perceber a ascensão de políticos africanos que influenciaram em grande medida a literatura, e também a de intelectuais africanos emergentes no fim do período colonial, com destaque para Kwane Krumah, Amílcar Cabral e Léopold Senghor, dentre outros. É a partir da análise da produção intelectual destes indivíduos que Falola (2003) encontra as definições e conceitos em torno à disputa euro-africana.

Para o autor, esta disputa foi dominada pela natureza do poder, em forma de progresso e mudança, mas também pela relevância da história e da cultura, das identidades étnicas, nacional e continental, e da necessidade de manter a integridade africana em contraposição ao interesse iluminado pela expansão europeia (Falola, 2001:21). O encontro entre o Ocidente e a África subsahariana ampliou as diferenças entre os desenvolvidos e subdesenvolvidos, produzindo um espaço difuso em que os eventos sociais e econômicos definiram a extensão da marginalidade em que o continente africano se estabeleceu (Mudimbe, 1988).

A marginalidade, conceito trabalhado por Mundimbe (1988), se refere ao espaço entre a chamada tradição das sociedades africanas e a modernidade imposta pelo colonialismo. Este espaço não revela tanto o que os novos imperativos podem alcançar na modernidade, “mas o fato de que o desespero dá a este intermédio uma precária pertinência e uma perigosa importância” (Mundimbe, 1988:5). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que não é mais possível negar e fugir do impacto causado pela presença colonial nas estruturas sociais africanas, a cultura e a tradição são intrínsecas ao processo de criação de uma identidade própria e de um desenvolvimento endógeno.

Importante destacar que este desenvolvimento conta, nas últimas décadas, com o apoio de instituições e governos estrangeiros. Nestes casos, a marginalidade na cooperação implica no estabelecimento de processos cooperativos nos quais os profissionais envolvidos atuam e dialogam neste contexto que tenta promover uma identidade própria, mas no qual padrões estrangeiros podem inibir este processo.

A ambiguidade vivenciada na marginalidade dificultava a decisão sobre como reconstruir uma nova sociedade em uma era de mudanças rápidas. Falola (2003) relata que as opiniões sobre como lidar com o impacto do encontro entre África e o Ocidente foram variadas. Uma parte pequena acreditava que África deveria reconhecer e adotar inteiramente os padrões ocidentais para suas instituições, tecnologia e valores. Outra pequena parte seguia no extremo oposto: África deveria restaurar todas as instituições tradicionais, especialmente as práticas familiares, religiões, leis e costumes. A maioria, porém, acreditava em uma mistura cuidadosa da “africanidade” e de práticas estrangeiras, esperando uma ampla reforma do continente (Falola, 2003: 30).

Pode-se presumir que estas opiniões seguem sendo presentes atualmente, e que a cooperação com África deve ganhar mais espaço junto aos atores que acreditam na possibilidade do estabelecimento de estruturas nacionais que contam com os resultados obtidos por experiências de outros países.

Atualmente, não se pode criticar o imperialismo pós-colonial sem também criticar o manejo do mundo pós-colonial por parte da elite africana (Falola, 2001: 44). Romper a lógica de pensamento e discurso colonial e de relação de poder é oferecer a possibilidade da construção de outro conhecimento, baseado na experiência e na visão dos povos africanos, alternativo à globalização obrigatória e prisioneira da informação e do dinheiro. Em função disso, é importante conhecer um pouco mais das estruturas de economia básica rural e urbana utilizadas pelos africanos para a sobrevivência no dia a dia, além de compreender os aspectos culturais e indenitários da população. Os caminhos para o desenvolvimento estão

na maneira praticada pelas comunidades em seus processos de resistência e sobrevivência aos impactos do sistema global.

## **1.2 Economia e política no desenvolvimento em África**

O Relatório de Desenvolvimento Humano, elaborado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD considera a segurança alimentar o maior desafio contemporâneo do continente africano. Mais de um quarto da população está em estado de subnutrição, e a incapacidade de adquirir de forma consistente calorias e nutrientes suficientes para uma vida saudável é generalizada (PNUD, 2012). Os números apontados pelo PNUD confirmam que é preciso ir além do aumento do Produto Interno Bruto para garantir o desenvolvimento com equidade e sustentabilidade.

Ao mesmo tempo em que a África cresceu 5,7% de 2000 a 2008, não houve qualquer incidência desta entrada de recurso na qualidade de vida dos africanos (Kabunda, 2011:7). Os dados não deixam dúvida: 50% da população africana segue sem acesso a água potável, 31% passa por má nutrição crônica, 43% das crianças estão fora da escola e 60% da população é analfabeta (Kabunda, 2011:8). No começo dos anos 90, com a desmobilização das relações com África pela crise da “década perdida” saía muito mais dinheiro do que entrava no continente. Em que pese a ajuda internacional,

“entre os juros, os benefícios repatriados, a fuga de capitais, os royalties, os direitos de patentes e outros, se estima de que mais de 43 bilhões de dólares saíam dos países africanos para os países europeus, Estados Unidos e Japão” (Kennedy apud Tello, 2011:78).

Pode-se entender com isso, que a ajuda internacional não foi capaz de apoiar os novos Estados a encontrarem caminhos de desenvolvimento social e econômico. No que se refere à economia a evolução do comércio de rua e das atividades agrícolas, base para a segurança alimentar no continente, indica que prevaleceram, durante a história, as tendências não maximizadoras dos recursos. Ou seja, a proposta das comunidades e indivíduos sempre foi a de garantir a subsistência, a relação com o ambiente, com as gerações familiares e com o território. Assim, “a sociedade e a política dominavam a economia, mais do que vice-versa” (Roca e Iniesta, 2006: 33).

O contato com os colonizadores europeus foi o início da mudança no padrão de ocupação das terras, já que a lógica colonial impunha a dominação de todos os espaços, ocupados ou não pelas populações locais. Com esta configuração, a maior parte dos agricultores africanos passou a ter que sobreviver em condições precárias, e a fome passou a ser o principal problema, resultado do empobrecimento da população e da perda das

terras. A importância do aspecto agrícola na formação dos Estados africanos é que grandes porções de terra foram dadas a alguns estratos de produtores privilegiados, sendo que sua produção estava destinada a proporcionar matéria prima para os países desenvolvidos (Santamaría, 2006).

Com muitas variações, as técnicas que permitem aproveitar o capital natural na África Subsaariana são complementadas com redes de solidariedade entre familiares e vizinhos, o que permite ter um balanço estacional, mas também a diversificação dos ingressos nas famílias. A complexidade do sistema econômico das sociedades africanas indica que a superação do subdesenvolvimento é muito mais complexa do que apenas aumentar fatores como terra, água, recursos financeiros, como “demonstraram muitos planos de melhora da capacidade produtiva pela simples importação de técnicas produtivistas” (Santamaria, 2006:147).

O padrão de comportamento econômico africano é, de maneira generalizada, multifuncional, onde se tem por um lado a produção de hortas com pequenas quantidades de cereais, verduras, legumes e frutas; por outro, as parcelas onde se cultivam os tubérculos, que são a base da alimentação cotidiana. Isso permite variar a produção e proporciona segurança, em face de uma monocultura que exige insumos e técnicas de plantio que encarecem e complexificam a produção (Santamaria, 2006:146). Com a chegada das imposições para a produção agrícola para a exportação, as comunidades africanas perderam seus recursos.

A mudança na matriz de produção agrícola de base familiar para produção de *commodities* para exportação empobreceu não apenas os solos e os territórios cultiváveis, mas gerou um imenso êxodo para as cidades. Estas, antes exclusivas das elites administrativas coloniais, se viram superpopulosas e inchadas de regiões de periferia. Para os olhos de um estrangeiro, nas cidades africanas parece que estão todos desempregados, mas a sociedade apresenta certo grau de organização, “com estruturas de subsistência e com uma economia nova, muito distante dos princípios adotados pelos manuais de desenvolvimento, em especial sobre a relação emprego e renda” (Santamaria, 2006: 151).

A esta relação de subsistência se somam as redes de solidariedade que caracterizam a economia das sociedades africanas. Santamaria (2006) defende a perspectiva da unidade produtiva utilizados na economia de base, e não das técnicas produtivistas ou das quantidades e tipos de produtos. Segundo o autor:

“uma família ou grupo de pessoas com interesses afins conformam uma unidade básica de subsistência (...). Esta pode estar formada por uma

família extensa e pessoas achegadas por afinidades de origem geográficas; por exemplo, pertencimento a mesma aldeia, região ou grupo étnico” (Santamaria, 2006: 152).

Portanto, as relações sociais são base da economia de subsistência da maior parte das comunidades urbanas e rurais dos países subsaarianos. Significa que os padrões de desenvolvimento baseados na produção monocultora de larga escala, aliados a industrialização e a especialização da mão de obra não dialoga com a estrutura social estabelecida. Esta estrutura social tampouco dialoga com as decisões tomadas pelas elites, que são as que decidem o uso e destinação dos programas de cooperação. Mas, Como diversificar os interlocutores e se afastar de elites corruptas? Será que nos interessa conhecer os africanos para poder cooperar com eles? Até que ponto estamos dispostos a vestir a perspectiva dos outros para desenvolver aquilo que nós temos experiência a partir de nossa própria vivência?

Compreender como se estabelece os padrões econômicos e sociais em África é fundamental para um maior entendimento de suas relações com padrões estrangeiros socioeconômicos. Outra maneira de se perguntar é, “será que o desenvolvimento apenas considera padrões econométricos propostos pelo FMI e Banco Mundial, ou tem outras dimensões e pode incorporar a diversidade de modelos de sociedades e de relações de emprego e geração de renda?” (Roca e Iniesta, 2006).

A pressão econômica aos países africanos se deu de maneira intensa após as independências, a partir dos Planos de Ajuste Estruturais (PAEs). Conhecidos por suas duras medidas de liberalização da economia, os PAEs pregavam investimentos no setor produtivo exportador, diminuição do papel do Estado e do investimento em serviços básicos à população para controlar o déficit (Santamaria, 2006: 153). Os PAEs eram a receita dos países desenvolvidos para o crescimento e a prosperidade, e deveriam ser seguidos para que os países pudessem contar com os empréstimos do Banco Mundial e do FMI. Com isso, a dívida assumida pelos Estados africanos gerou dependência ao mesmo tempo em que consolidou a pobreza e o enfraquecimento das instituições públicas (Falola, 2003:85). O autor permite interpretar que estas receitas, parte das estratégias de cooperação ofertadas por instituições internacionais, não dialogam com os aspectos estruturais das sociedades africanas, e por isso não contribuíram com a construção local de caminhos para a melhoria das condições dos países, tarefa esta que uma nova cooperação internacional deveria buscar propiciar.

Os PAEs colapsaram a si mesmos e as economias africanas, que mergulharam em dívidas (Tello, 2011:77). Mas não foi apenas na economia que os Planos de Ajuste Estruturais impactaram. Falola acrescenta que

“Os problemas causados pelos PAEs geraram várias mudanças na política, incluindo o intenso uso de violência para controlar a população inquieta, o colapso de alguns governos e a mudança de liderança de outros. A base do patrimonialismo foi afetada. Como não havia dinheiro suficiente para comprar a lealdade das pessoas, mesmo os que se identificavam com os governos começaram a se queixar. A solidariedade étnica foi enfraquecida em alguns lugares, já que os padrões políticos eram incapazes de ir ao encontro das necessidades de sua própria população” (Falola, 2003:86).

As intervenções externas como os PAEs sempre levaram a uma fragmentação e desestruturação das estruturas sociais, políticas e econômicas de África. Ainda que as condições estabelecidas pelos países do Norte buscassem uma recuperação rápida, a falta de coerência e relação com a cultura no processo de recuperação da experiência colonial levou a uma forte desagregação institucional que passa em alguns casos, a ser superada após décadas de caos. Todas as questões se voltam à centralidade da cultura. A cultura é a base da percepção de mundo e das relações entre as pessoas, portanto permeia a economia, a política e a sociedade como um todo (Falola, 2003; Kabunda, 2011; Mazrui, 2011).

### **1.3 Cultura e identidade: bases para o desenvolvimento**

Mesmo com toda a tentativa de apoio externo ao desenvolvimento, o continente africano sofre hoje, após o longo período de hegemonia colonial, a continuidade da opressão e do desmantelamento do Estado. A desintegração do Estado e da sociedade africana acontece, como esclarece o professor congolês Mbuyi Kabunda, “(...) desde cima, mediante a submissão dos aparatos do Estado às regras da economia de mercado e, desde baixo, pela despolitização dos cidadãos (...)”<sup>8</sup>. Isto, segundo o autor, constitui uma das principais causas da marginalização política e econômica da África (Kabunda e Santamaría, 2009:75).

Porém, não são apenas os fatores econômicos e políticos que explicam o desmantelamento dos Estados africanos. Os aspectos sociais, e, em especial os culturais, oferecem importantes elementos de análise para a compreensão de por que por um lado as sociedades e os Estados africanos chegaram a realidades de tamanha fragilidade social e,

---

<sup>8</sup> Tradução livre da autora.

por outro, como é possível desenvolver processos que possam realmente contribuir para a transformação desta realidade, também com apoio externo.

Para Falola (2003: 49) são muito frequentes expressões como “a dimensão cultural do desenvolvimento”, o “aspecto cultural para guiar o desenvolvimento” para definir de forma assertiva que a cultura pode ser organizada no discurso do desenvolvimento. Segundo o autor na África, mas também em outros lugares, a cultura define a percepção do “si” e a interação entre as pessoas e o ambiente. A identidade cultural é aquela que dá formato aos vários aspectos da sociedade, que são tratados de forma diferenciada, e hierarquizada (Falola, 2003: 49). Pode-se dizer, portanto, que se a cooperação internacional busca o desenvolvimento, esta deve incorporar os fatores culturais em suas estratégias de atuação.

Em suas múltiplas definições, o desenvolvimento tenta incorporar, manipular e se construir a partir da cultura. Mesmo que as teorias de desenvolvimento partam de indicadores e conceitos econômicos, a cultura permeia estes discursos já que é a partir dela que as relações políticas, sociais e econômicas são construídas. A identidade cultural, na formação do desenvolvimento, envolve diversos aspectos como a história, o ambiente, os valores, o conhecimento, a estratificação social, o poder, a saúde, que são também parte do desenvolvimento em si (Falola, 2003).

Ali Mazrui (2011) aponta seis caminhos para se compreender a importância da cultura no desenvolvimento. O primeiro deles é o que o autor chama de “*lentes de percepção*”, no qual a cultura influencia a maneira das pessoas enxergarem a si mesmas e o ambiente em que vivem (Mazrui, 2011:1). O desenvolvimento parte de estruturas e técnicas implementadas de acordo com o entendimento da realidade por parte das pessoas envolvidas. A perspectiva e a maneira de se interpretar a vida é resultado da história, crenças e costumes das sociedades e é a partir deste ponto que ações dirigidas por lideranças e governantes deveriam ser criadas. Dessa forma, estas ações, caso sejam implementadas com a participação de atores externos, devem se centrar nas lentes de percepção nacionais, o que torna a cooperação entre países atividade complexa, uma vez que aquele que coopera leva consigo suas próprias lentes, e possivelmente uma percepção de superioridade.

O segundo caminho é o “*desabrochar da motivação*”<sup>9</sup>, onde as pessoas respondem aos incentivos e desincentivos de certos padrões de comportamento a partir de suas culturas (Mazrui, 2011:1). A imposição de normas e estratégias alheias à maneira nativa de

---

<sup>9</sup> Tradução livre de “*spring of motivation*” (Mazrui, 2011)

funcionamento tende a levar a resistência e negação por parte das sociedades. Parece haver na construção do Estado africano uma distância entre o absorvido pelas elites no contato com o exterior e a população, que segue a luta diária pela sobrevivência. Nesta luta, incorpora ou recusa estímulos de políticas e programas com base em sua maneira de compreender o mundo, a partir de suas culturas. Pode-se inferir, portanto, que ações de cooperação necessitam propiciar o desabrochar da motivação, caso contrário serão restritas aos atores centrais, contribuindo para o favorecimento de grupos pequenos, e não para a melhoria da qualidade de vida das populações.

A *ética do trabalho* é o terceiro caminho apontado por Mazrui e tem enormes implicações no desenvolvimento, já que compreende a relação das pessoas com o trabalho e com a renda, e que pode ter sido altamente afetado pela experiência colonial. A mudança nos padrões de produção, e em especial na relação com a terra gerou uma enorme deficiência em termos de capacidade de gerar renda, já que a subsistência e o pertencimento ao território regem a ética do trabalho assim como a relação do homem e da mulher com o trabalho. Em suma, “a cultura é um imperativo da ética do trabalho” (Mazrui, 2011:1). Este caminho deve ser levado em consideração em qualquer processo de cooperação com outros países. Afinal A maneira pela qual as pessoas se relacionam com o trabalho não é a mesma em todos os países, e alterar esta forma de visão é alterar a própria cultura e se afastar de uma identidade própria de desenvolvimento.

O quarto caminho importante levantado por Mazrui na relação entre desenvolvimento e cultura são os *parâmetros para o julgamento*, ou seja, as referências nas quais as pessoas se baseiam para definir o que é certo ou errado, e que se relaciona amplamente com a definição de corrupção nas sociedades africanas (Mazrui, 2011). Nesse sentido, Falola (2003) lembra que a corrupção está intimamente ligada ao poder, que teve suas raízes estabelecidas no processo colonial e se associou mais com os privilégios do que com o serviço prestado. Vista dessa forma, a cooperação pode ser utilizada como elemento de ampliação do poder por parte das autoridades locais, e com isso a manutenção da corrupção. Por outro lado, a corrupção e a fama de incapacidade política e administrativa podem levar a cooperação a perpetuar visões que impossibilitam mudanças, uma vez que tendem a dificultar o processo de divisão de responsabilidades. Esta divisão passa pelo reconhecimento dos diferentes grupos sociais envolvidos e suas características culturais.

Nesse sentido, o quinto caminho traçado por Mazrui se refere aos *ranques, castas e classes*, chamados de “Bases da Estratificação”, e definem como a sociedade se organiza, inclusive as relações de gênero (Mazrui, 2011:1). As comunidades tradicionais africanas, formadas a partir de linhagens e parentesco, se diferenciam da estrutura familiar ocidental

por não se estabelecerem a partir de cada indivíduo e seus parentes, mas a partir de relações coletivas, entre vivos e antepassados, em amplas engrenagens integradoras (Rocae Iniesta, 2006). Esta maneira de organização social supõe uma diferença fundamental no estabelecimento de políticas e programas nacionais: a unidade social, clã, condiciona a relação das pessoas com o Estado e com os outros clãs, e, principalmente, das comunidades com os territórios nacionais. Ou seja, as políticas públicas nacionais devem obedecer esta lógica, que em geral não é a mesma em outros países. Isso significa que políticas públicas não são transferidas de um país para outro, e sim reconstruídas a partir de experiências vivenciadas por todos os atores.

O sexto que oferece estreita relação entre cultura e desenvolvimento são as *formas de comunicação* da qual se destaca o valor das línguas africanas e da relação destas com as línguas imperiais (Mazrui, 2011: 2). A questão linguística na África suscita debates e opiniões distintas, em especial sobre o papel dos idiomas das metrópoles na integração dos diferentes povos forçados a pertencerem a um Estado Nação. Este papel é outro elemento a ser considerado no processo de cooperação internacional, uma vez que os países cooperantes possuem em geral idiomas hegemônicos como inglês, francês, ou português. Dessa forma, podem levar uma orientação para a promoção de suas línguas na África, e com isso contribuir com a homogeneização linguística, em detrimento de políticas direcionadas à diversidade de idiomas e dialetos locais.

Paulo Freire, durante sua incursão a Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola, observou que a língua portuguesa estava se tornando, no processo pós-independência, uma língua nacional e não apenas oficial. Segundo ele, o que impediu em alguns casos que o Crioulo se tornasse realmente língua nacional, “mediadora da formação geral da infância e juventude”, foi a inexistência da língua escrita (Freire e Guimarães, 2011). O que diferencia na essência o uso de um idioma nacional, de estrutura africana, a uma língua estrangeira é sua visão de mundo, sua ontologia<sup>10</sup>. Pessoas, grupos e sociedades se guiam por conta desta visão de mundo, estabelecendo suas crenças, costumes e necessidades, que, no fim, devem ser levado em consideração no modelo de desenvolvimento que se pretende adotar. Se um modelo baseado apenas em referências estrangeiras, ou um desenvolvimento baseado na visão de mundo das pessoas.

Para Mazrui, o sétimo caminho estabelece que a cultura define igualmente a produção e o consumo, além da diferença destes aspectos em meio a distintos grupos

---

<sup>10</sup> Trecho do livro de Freire & Guimarães (2011) e consiste na fala de um dos participantes do debate realizado na Universidade de Lyon II, em 1978 (Freire & Guimarães, 2011: 78).

sociais, fazendo com que o desenvolvimento, a produção de bens e o consumo não sejam iguais para qualquer sociedade (Mazrui, 2011). A produção e consumo nas sociedades africanas, de maneira generalizada, se baseiam em unidades básicas de subsistência que diferem em muito dos padrões ocidentais. Estas unidades podem estar compostas por um amplo número de pessoas adultas e crianças de uma mesma família ou agregadas por interesses comuns. “É um entrelaçado no qual se estabelecem direitos e deveres, e no que ademais existem hierarquias, mas, sobretudo, se caracteriza pelos laços de solidariedade que o sustenta” (Santamaría, 2006:152). É a partir destas redes informais de produção, trocas e comércio que o cotidiano de subsistência vai permitindo a sobrevivência das pessoas. Pode-se inferir, portanto, que estas redes são fundamentais no estabelecimento de políticas públicas, e precisam ser levadas em conta nas iniciativas de cooperação.

Finalizando, o último caminho apontado por Mazrui é a cultura como a base da identidade. Este aspecto é essencial para definir o “nós” e os “eles” e, além disso, contribui para afirmar as fronteiras das relações, incluindo as de solidariedade. Mazrui questiona: como o desenvolvimento pode trabalhar nas fontes das identidades para conseguir resultados? Como pode seguir os caminhos apontados pela cultura para conseguir melhorar a vida das pessoas? Como a relação com outras culturas, ocidental ou oriental pode proporcionar este reencontro com a própria identidade cultural? (Mazrui, 2011:3).

Este reencontro, em um contexto global de internacionalização, supera as relações locais, incorpora influências estrangeiras e padrões de comportamento que levam à desmistificação das culturas puras. Neste ponto, o indiano Homi Bhabha possui um amplo e profundo trabalho sobre a identidade em contexto pós-colonial. Inicialmente, Bhabha questiona o uso do prefixo pós na designação de uma nova ordem: “pós-colonial, pós-moderno, pós-feminismo...” (Bhabha, 1998:19). O “além”, representado no termo *pós*, não significa nem um novo começo e nem um abandono do passado. O *pós* é um estado de fronteira, em que as identidades se misturam, em um processo de hibridização.

No contexto da globalização, a condição pós-moderna traz novas relações em que as identidades vão sendo construídas em um espaço difuso, constituído por novas fronteiras epistemológicas que questionam o pensamento linear ocidental e nas quais se abrem espaços para a expressão das culturas de “minorias destituídas” (Bhabha, 1998: 25).

Nas palavras de Bhabha, a condição pós-moderna significa:

“(...) a consciência de que os limites epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, portadores de sexualidades policiadas. Isso porque a

demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes (...)" (Bhabha, 1998:24)

A identidade e a cultura são a base para a compreensão do desenvolvimento, mas também são fundamentais para se construir relações de cooperação com outros países. Em um contexto globalizado, em que existem oportunidades de encontros, intercâmbios, troca de experiências e de visões, a cooperação pode auxiliar a ampliação de um saber baseado em outra epistemologia. A cooperação entre os Estados impõe protocolos e carrega um histórico complexo de relações entre continuidades e descontinuidades da opressão capitalista. A cooperação feita pelas pessoas, no contato entre as diferentes identidades, pode permitir o encontro com o novo, e o aprendizado mútuo. Isso se acreditarmos, como Milton Santos (2010), que outra globalização é possível. A outra globalização possível pressupõe o encontro entre as inúmeras e dispersas iniciativas de todos os tipos, que estabelecem redes de ação para a transformação social, e que manifestam maneiras de horizontais de contato, por meio principalmente da comunicação virtual.

## **2. Cooperação internacional e educacional com África**

### **2.1. Cooperação internacional e as relações Sul-Sul**

A Cooperação Internacional, desenvolvida amplamente em todo o mundo, ganhou maior destaque depois da Segunda Guerra Mundial, quando os líderes mundiais começaram a analisar os impactos dos conflitos, e, ainda que com diferentes objetivos, acreditavam que uma ação coordenada entre eles seria capaz de construir um mundo sem conflitos nem pobreza (Edwards, 2002). A cooperação neste momento começa a trazer para o plano internacional os novos Estados, procedentes dos processos de libertação (Tablas, 1995). Os principais focos então eram a cooperação em torno aos sistemas monetários, ao comércio, a mediação de conflitos e as intervenções humanitárias (Lima, 2005).

A cooperação, portanto, nasce da necessidade de promover o desenvolvimento nos países do sistema internacional, com base em conceitos e práticas que foram se transformando ao longo do tempo. As teorias de desenvolvimento insistiram durante décadas que quanto maior o Produto Interno Bruto de um país, mais desenvolvido este

seria<sup>11</sup>. Diversas reflexões contribuíram para ampliação do conceito. Abordagens propostas por Rist (2008), Sen (2010), Falola, (2003); Mazrui (2011), e outros analisam o desenvolvimento em uma perspectiva histórica, para além do aumento do Produto Interno Bruto, da renda per capita, da industrialização e do poder aquisitivo dos cidadãos.

No contexto da globalização, onde há uma intensa interação entre a política e os mercados, a esfera de bens públicos internacionais se faz cada vez mais presente, uma vez que as questões geográficas, culturais e ambientais possuem fronteiras próprias que vão além das politicamente estabelecidas. Por bens públicos internacionais se entende

“um conjunto de condicionantes que ultrapassam a escala estatal e cujo curso comprometeria uma ação de tipo global, tais como: a estabilidade financeira, a segurança alimentar e sanitária, a jurisdição supranacional e a preservação da paz e do meio ambiente e da promoção do conhecimento” (Leost, 2010:9)

A afirmação de Leost permite interpretar a cooperação internacional não apenas como a estratégia de ajuda a países em desenvolvimento, mas o compartilhamento da decisão sobre os bens públicos internacionais, incluindo o conhecimento. As práticas envolvidas nestas intenções são diversas, e incluem a tradicional Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD). Após a Segunda Guerra, os países desenvolvidos, liderados pelos Estados Unidos junto com Inglaterra e França, passam a transferir recursos econômicos aos países em desenvolvimento, ação internacional que viria a ser comandada posteriormente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Leost, 2010).

A AOD não deixou de existir, em que pese o surgimento de diversas outras modalidades de cooperação. Nos últimos anos, porém, a AOD vem sendo foco de debates em torno a sua eficácia. Inicialmente esperava-se que a ajuda financeira fosse repercutir diretamente no aumento do PIB (Leost, 2010). Passado o tempo, percebeu-se que os recursos recebidos não eram investidos de acordo com os objetivos dos doadores. Esta percepção fez com que os países provedores de Ajuda começassem a exigir condicionalidades, tendo como preceito o fato de que nos países com maior presença de governos opressores e de ditaduras militares, havia menor investimento dos recursos recebidos. As condicionalidades passariam a ser a marca da cooperação Norte-Sul, onde, para receber a ajuda, os países receptores seriam obrigados a cumprir com exigentes reformas estruturais, econômicas e políticas (Correa, 2010).

---

<sup>11</sup> As principais teorias de desenvolvimento construída em diversas linhas foram as de modernização, dependência, estruturalistas, institucionalistas (Preston, 1996), e a abordagem recente do “Desenvolvimento como Liberdade”, proposta por Amartya Sen (2010) (Preston, 1996).

As problemáticas da ajuda internacional não se restringem a sua eficácia, e são agravadas quando considerada a proliferação de doadores, a fragmentação da ajuda, e a fragilidade institucional dos receptores. Para Bierschenk *et al*, dentro das regras coloniais existiram sempre mediadores (*brokers*) que cumpriam o papel de estabelecer um elo entre as autoridades coloniais e as sociedades locais. O autor define esta estrutura organizativa como depotismo descentralizado, e argumenta que a estratégia deixou muitas heranças na relação entre os estrangeiros e os nativos (Bierschenk *et al*, 2002)..

A passagem do período colonial para as políticas de desenvolvimento levou a uma valorização sem precedentes destes mediadores. O acesso ao poder e as fontes de financiamento estão conectados com a participação no circuito da ajuda internacional e o controle de sua distribuição. A mobilização da ajuda ao desenvolvimento levou os políticos e lideranças nacionais a atuarem como distribuidores dos recursos que vinham de fora, e com isso ganhar ou consolidar o poder (Bierschenk *et al*, 2002: 8). O desastre da Ajuda se refletiu na dependência de muitos países, em especial africanos, e consolidou uma visão da África como um continente difícil de ajudar, no qual são escassas parcerias estáveis e responsáveis pela condução dos processos nacionais.

## **2.2. As relações com África no Sul-Global**

Diversos momentos marcaram o surgimento do Sul-Global. O primeiro e mais reconhecido deles é a Conferência de Bandung, que mesmo contando com países não independentes como Gana, acentuou sua diferença frente ao colonialismo e ao neocolonialismo. A Conferência em 1986, Zimbabwe, foi o primeiro passo para a formação do Movimento dos Países não Alinhados<sup>12</sup>, que surgiu em Belgrado e definiu a posição de muitos países ao contexto bipolar da Guerra-Fria, na tentativa de construção de uma outra referência geográfica. Outro importante movimento criado foi o Grupo dos 77, com uma orientação estratégica para a economia, o comércio, os recursos naturais e com uma clara liderança do então presidente da Tanzania, Julius Nyerere. (Garcia, 2011).

A formação política dos povos do Sul estava intimamente ligada aos processos de libertação nacionais. A realização em Havana, da Conferência Tricontinental no ano 1966, significou a referência do conceito sul como “armas nas mãos” para a libertação da

---

<sup>12</sup> O Movimento dos Países não Alinhados surgiu na antiga Iugoslávia em 1961, e contava inicialmente com 25 países, que se opunham a obrigação de escolher aliar-se a um dos lados da bipolaridade entre União Soviética e Estados Unidos. Atualmente o Movimento possui mais de cem países dispostos a aprofundar suas soberanias nacionais e consolidar uma nova ordem econômica internacional (Garcia, 2011).

dominação do imperialismo. Além desta intenção, a Conferência Tricontinental tinha outros objetivos políticos claros, tais como a soberania dos povos, a luta contra o regime do *apartheid* da África do Sul, e a luta contra o desarmamento e busca pela paz mundial. Desta Conferência participou ativamente o líder guineense Amílcar Cabral (Garcia, 2011:237).

Na década de 1970, os países do Sul formalmente apresentaram a Nova Ordem Econômica Internacional, resultado de uma reflexão por parte do Grupo dos 77. Desde a Conferência de Bandung (1955) até a criação da Nova Ordem Econômica internacional (1973), o conceito de Povos do Sul foi se concretizando até a criação, na década de 1980, da Comissão Sul. Para África, a década de oitenta foi um desastre social devido à aplicação dos Planos de Ajuste Estruturais, que levou ao aumento da pobreza e a privatização dos serviços públicos (Tello, 2011:78; Falola, 2003:85; Kabunda, 2011:11; Kabunda e Santamaria, 2009:156). Neste momento o mundo já havia sido dominado pelo sistema unipolar, nas mãos dos republicanos norte-americanos que se impuseram a qualquer tentativa da criação de um sistema multipolar, com fortes ferramentas econômicas no trabalho globalizador do FMI e do Banco Mundial.

Esta conjuntura internacional apresentou algumas importantes mudanças quando a Comissão Sul, criada na Cúpula dos Países não Alinhados reuniu importantes personalidades dos países do Sul - como o brasileiro Celso Furtado - tendo sido integrada não apenas por intelectuais, mas por representantes de filosofias tradicionais africanas e asiáticas. A cúpula reconheceu que os “países do Sul não se conhecem, apesar das semelhanças dos problemas. Não sabem suas ideias, suas potencialidades e suas limitações, assim que desconhecem as possíveis vias de cooperação para um desenvolvimento comum”. (D’Stefano, 1992: 149 apud García, 2011:241)

Após nove encontros, grupos de trabalho e uma série de recomendações, a Comissão Sul deixou uma mensagem final, centrando sua atenção em que o desenvolvimento deve estar focado nos povos, ser autossuficiente e igualitário. Isso inclui estruturas e instituições democráticas apropriadas à cultura e história de cada país. A declaração da Comissão Sul ainda indica que o desenvolvimento está relacionado à participação popular, a democracia e ao respeito aos direitos humanos (Garcia, 2011:243).

Todos estes eventos históricos marcaram as relações entre países que passaram por processos de colonização e opressão e que pertencem, na grande maioria, ao hemisfério sul. E embora o conceito Sul global permaneça difuso e incite diversos questionamentos, pode ajudar a qualificar o termo Cooperação Sul-Sul para além da geografia e da geopolítica mundial.

García (2011) centraliza suas questões na tentativa de conceitualizar o Sul e de compreender qual é a relação que existe entre os países do Sul (Garcia, 2011:232). Além disso existem, segundo o autor, alguns países que tem vocação para o Sul. O Sul, para os que vivem nesta “abstração terrenal”, pode ter uma definição geográfica, em contraposição do Norte. No Norte vive uma porção apoderada do planeta, que ocupou parte dele em distintas fases históricas. O Sul nunca foi colonizador como foi o Norte. E “tem as maiores reservas de água do planeta e o conjunto global dos recursos naturais” (Garcia, 2011:233).

Além de sua definição geográfica, o Sul pode ser definido considerando suas especificidades sociais e culturais. O sentido da vida neste hemisfério, segundo Garcia, “é mais coletiva, mais convivencial, e cheio de uma diversidade cultural, idiomática e espiritual, que sobrevive mesmo com a pressão das religiões ocidentais” (Garcia, 2011: 233).

O Sul não é um conceito concluso, mas sim uma tentativa de nomear o resultado de um processo de libertação colonial e de um sistema opressor, e que tenta, no contexto da globalização, definir sua identidade cultural, política e social em pleno processo de construção. O conceito sul é uma contínua resposta ao conceito Norte (Garcia, 2011: 234).

Boaventura de Sousa Santos busca desvincular o conceito Sul de seu caráter geográfico. Para o autor, o Sul é concebido “metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Santos e Meneses, 2010:19). Este campo está relacionado com a produção do saber, que por sua vez foi corrompida pela relação opressora histórica entre o Norte e o Sul, como apontam diversos autores (Mudimbe, 1988; Tello, 2011; Kabunda, 2011; Alberdi e Alcaldi, 2006).

Os saberes dos povos do Sul, dentre eles os produzidos por africanos na África, foram relegados a um patamar inferior que, sobretudo ocasionou uma “perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (Santos e Meneses, 2010:17). A epistemologia dominante do Norte definiu os centros de produção de saber, em especial as universidades, como um local onde a exclusividade do conhecimento válido estava com a ciência, o que a tornou ainda mais distante de outros saberes (Santos e Meneses, 2010). Esta dimensão institucional da produção de saber deu à ciência capacidade de selecionar aquilo que era digno de atenção, e o que seria inferior e por isso ignorável.

O ignorado, na maioria das vezes, era a produção oral do saber. Ao não haver o registro escrito do conhecimento o saber, em especial o africano, foi sistematizado por estudiosos ocidentais. Hoje em dia, no entanto, existem diversos pesquisadores, grupos e

centros de produção de conhecimento nos países africanos, os quais produzem ciência por africanos e para a realidade africana. Mas, para Paulin Hountondji (2010),

“Apesar de todo o progresso, contudo, ainda estamos longe de atingir o que consideramos ser o nosso objetivo final: um processo autônomo e auto-confiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades tanto intelectuais como materiais das sociedades africanas” (Hountondji, 2010:140)

As relações do Ocidente com África foram marcadas pela imposição de superioridade também no que se refere ao conhecimento e às epistemologias do Norte. As novas relações com África no século XXI devem, portanto, construir uma outra maneira de interação onde o conhecimento produzido e a visão de mundo não sejam trazidos de fora. Isso significa que a relação com o Sul não é a priori uma relação horizontal. Ela significa uma nova oportunidade, que implica na compreensão do contexto na qual se insere, e corre o risco de se perder na ingênua crença de uma relação “natural” entre sociedades do Sul Global. Visto dessa forma, o Sul é conceito que incita a diversidade. Não a diversidade multicultural que:

“pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera e ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina, mas a interculturalidade, que pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para o enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (Santos e Meneses, 2010:16)

O Sul não é definido por estar no hemisfério sul. México e Mongólia estão no hemisfério norte, por exemplo, mas são considerados do Sul-Global. O conceito Ocidente sempre foi mais utilizado para justificar as orientações políticas dos países do que o conceito Sul. Comumente, as noções de Norte e Sul são equiparadas a rico e pobre, desenvolvido e subdesenvolvido, primeiro e terceiro mundo. Mas estas generalizações podem simplificar demais as relações entre os países e entre as sociedades destes, em função de suas localizações geográficas (Chisholme e Steiner-Khamsi, 2009:3)

A desigualdade e diversidade entre os países do Norte e do Sul, e dentro destes países, sugere que existe um Sul dentro de todo Norte e um Norte dentro de todo Sul. Neste contexto, uma renovada Cooperação Sul-Sul emerge. Esta aparente nova forma de cooperação é antiga, se considerarmos as estratégias de união entre os países do Sul para aumentar o poder de negociação diante dos países do Norte Global. É nesta perspectiva que o Brasil, interessado em consolidar-se como parceiro estratégico da África do século

XXI, avança em programas técnicos e educacionais de cooperação, em uma nova fase das relações no atlântico Sul.

### **2.3. O Brasil na cooperação Sul-Sul com África**

A cooperação Sul-Sul nasceu nos anos 50, em plena Guerra Fria, com o objetivo de transformar o sistema internacional mundial a partir da parceria estratégica entre países em desenvolvimento (Kabunda, 2011:23; Sá e Silva, 2009:39). Seu nascimento foi marcado pela ideologia da liberação nacional contra o colonialismo, do não alinhamento e do desenvolvimento, em contraposição ao Norte (Sá e Silva, 2009:41). Ainda que seja um conceito difuso, assim como o próprio conceito de Sul, a cooperação entre países periféricos se tornou uma estratégia de reforço nas negociações com os países do norte (Garcia, 2011).

Entre as décadas de 1950 e 1980, a Cooperação Sul-Sul teve sua primeira fase de desenvolvimento, coincidindo com a formação do que o Ex-presidente Truman chamou de subdesenvolvimento. A segunda fase, entre 1980 e 1998 foi a fase de desmobilização, com a crise da dívida e os Planos de Ajustes Estruturais que dominavam a agenda dos países em desenvolvimento. A terceira e última fase vem de 1999 até o momento, em que os Organismos Internacionais impulsionaram a cooperação, e, juntamente com outras instituições governamentais e não governamentais reconceitualizaram a cooperação Sul-Sul em torno à transferência de boas práticas (Sá e Silva, 2009: 41-51).

Este conceito também permeou a Cooperação Sul-Sul em educação. Programas educacionais são vistos como estratégicos para o desenvolvimento dos países do Sul e as “boas práticas” também são compartilhadas no âmbito do diálogo entre os países. O marco da cooperação em educação foi a criação do Programa Educação para Todos da UNESCO, que concentrou suas ações nos chamados países E – 9, aqueles com maior concentração de população do mundo. Além disso, estes países, que incluem o Brasil, são vistos como potenciais “exemplos” para outros, no que se refere a políticas educacionais.

Dessa forma, percebe-se que a diferença da Cooperação Norte-Sul e da Sul-Sul é que esta última está na transferência de boas práticas, enquanto que a primeira aparece como ingerência do país doador nas estratégias internas do receptor, com soluções construídas externamente por especialistas estrangeiros. A Cooperação Norte-Sul estava vinculada também aos Planos de Ajuste Estruturais, que visavam, a partir de mudanças profundas na economia dos países, alavancar seu desenvolvimento. Aparentemente a

Cooperação Sul-Sul já saiu das mãos do Sul, já que, “agências Internacionais vem incluindo entusiasmadamente a Cooperação Sul-Sul em suas agendas” (Sá e Silva, 2009:53), visando a diversificação de seus discursos e práticas.

Parece existir uma grande complementaridade entre os países do sul, no que se refere à cooperação para o desenvolvimento. As matérias-primas dos países africanos, somadas a produção agrícola dos países da América latina e os novos países industrializados asiáticos se configuram como uma vantagem econômica da cooperação. Mas alguns autores como Coussy (2008) acreditam que estas complementaridades muitas vezes acabam gerando conflitos entre os próprios países emergentes, incluindo as relações entre o Brasil e os países africanos (Coussy, 2008 apud Kabunda, 2011: 25).

No século XX as relações entre Brasil e África oscilaram, mas durante um bom tempo foram silenciosas. Especialmente entre as décadas de 1930 e 1940, por um lado havia um distanciamento deliberado da influência africana na sociedade brasileira, apoiada pela elite que queria se aproximar às nações europeias modernas, e, por outro, devido ao próprio sistema internacional, visto que as potências europeias impediam a aproximação de outros países nos territórios então dominados pelo regime colonial (Saraiva, 2012:25).

O processo de independência dos países obrigou uma revisão na postura brasileira em relação à África. Após a Segunda Guerra, o Brasil estava empenhado em se desenvolver e obter maiores influências regionais, mas ainda apoiando a política colonial na África (Saraiva, 2012). Este apoio tinha como objetivo manter as relações com os países desenvolvidos, e assim conseguir ampliação do investimento em seu próprio desenvolvimento econômico. Apenas no governo Vargas (1951 a 1954) começa-se a “conectar conceitos de desenvolvimento econômico do país às noções de autonomia decisória que emergiam no pensamento inicial da descolonização africana” (Saraiva, 2012:30).

O governo Kubitscheck, por sua vez, assistiu à conquista de independência de 21 Estados africanos, sem que isso alterasse de maneira significativa a posição do Brasil, já que o país ainda estava preso à necessidade do apoio dos países desenvolvidos. Apenas em 1961, com a criação da Divisão de África do Itamaraty, o continente começa a ter uma importância especial que, ao contrário do período anterior, este período veio “com nítida solidariedade ao esforço independentista da África negra” (Saraiva, 2012:35). O governo de Jânio Quadros afirmou a nova política exterior do Brasil como “um instrumento contra o colonialismo e o racismo” (Idem, 2012:35).

No período de 1964 a 1969, o Brasil da Ditadura Militar recuou suas relações com África e ampliou o apoio ao governo de Salazar em sua política para Angola e Moçambique. Esta época foi marcada pelas ações anticomunista e o alinhamento com o ocidente, que via o continente africano como um lugar “vulnerável às influências comunistas e um objeto sem opinião própria” (Saraiva, 2012:42). Esta posição foi alterada nos seguintes governos militares até a transição para a democracia no Brasil. Esta estratégia fazia parte da intenção brasileira de maior independência e autonomia no cenário internacional, o que o aproximava - com intenções políticas e econômicas - dos países do Atlântico Sul (Saraiva, 2012; Visentini, 2010).

Do fim da ditadura até o momento atual, as relações do Brasil com África foram mudando significativamente. O governo do presidente deposto Fernando Collor significou um silêncio nas relações com África. Ainda no governo do ex-presidente Itamar Franco, a estratégia brasileira era a de fortalecer as relações com Ásia e América Latina, mesmo assim houve espaço para as tentativas relacionadas com o diálogo com o governo português para a criação do que viria a ser, então, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Saraiva, 2012).

Nos anos 1980, o Brasil já havia avançado no domínio do conhecimento técnico que lhe havia proporcionado as décadas de cooperação recebida, era considerado um país intermediário, ou seja, com “capacidades materiais, uma medida de autopercepção e o reconhecimento dos outros estados, em especial das grandes potências” (Lima, 2005:1). A partir deste momento, começa a passar de receptor de cooperação dos países industrializados a prestador de assistência aos países em desenvolvimento. Isto, a exemplo do que faziam os países do Norte, fortalecia suas relações internacionais e sua presença em mais espaços de negociação internacional (Cervo, 1994).

Mas foi no governo Lula que as relações do Brasil com o continente africano se consolidaram como uma das principais estratégias de política externa brasileira. As políticas de combate à pobreza, representado pelo mega programa Fome Zero, aliadas às de igualdade racial e inclusão social, impulsionaram, de dentro para fora, as intenções brasileiras com África (Visentini, 2010:71). As diversas visitas oficiais do ex-presidente Lula à África simbolizaram a importância das relações com o continente, em especial na abertura de mercados e na presença de empresas brasileiras em solo africano (Seibert, 2011).

A presença brasileira se amplia quando consideradas as influentes telenovelas, transmitidas especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e das igrejas pentecostais, em especial à “controversa Igreja Universal do Reino de Deus, que

está presente em outros 19 países africanos, além dos cinco PALOP” (Seibert, 2011:8). As relações do Brasil com África são multidimensionais, e são praticadas por diversos atores governamentais e não governamentais, e uma grande diversidade de programas e projetos de cooperação são desenvolvidos, em especial desde o início da gestão do ex-presidente Lula, em uma ampliação sem precedentes da Cooperação Sul-Sul.

Para o Brasil, a cooperação surge como fator de ascensão diante da comunidade internacional, em especial como “mediador entre os grandes e os pequenos” (Lima, 2005:2). Já no final do século XIX e início do XX o país havia resolvido praticamente todos os conflitos territoriais com os vizinhos, podendo se considerar como um país “geopoliticamente satisfeito” (Idem:4). A ampla experiência do Brasil como receptor de cooperação contribuiu para a formação de sua própria perspectiva como ofertante de cooperação Sul-Sul (Marques, 2012:3).

O conceito brasileiro de cooperação recebida foi elaborado com base ao significado político, que passou a ser utilizado no discurso político para promover a união do “Terceiro Mundo” e afirmar uma liderança nessa área. Os fins econômicos, com a indústria de base, a de transformação e a de ponta como pilares principais, imprimiram o pragmatismo nas ações de cooperação, tornando a mesma um tanto “desideologizada e até mesmo despolitizada” (Cervo, 1994:42).

Ainda que a solidariedade e os interesses comuns sejam os principais alicerces da cooperação brasileira, outros fatores influem na tomada de decisão das autoridades brasileira na hora de alocar recursos públicos. Algumas delas são a ampliação da atuação nos mercados dos países africanos e a entrada de construtoras brasileiras, competindo com China e Índia, além do apoio para conseguir a vaga no Conselho de Segurança da ONU, aliado a preservação dos interesses nacionais, a competição por mercados e a obtenção de prestígio internacional (Lima, 2005; Ayllon e Surasky, 2010; Kabunda, 2011).

Além da solidariedade, outro princípio da cooperação brasileira é a corresponsabilidade. A solidariedade apresenta bases não comerciais e não lucrativas das ações envolvidas, a ausência de condicionalidade e identidade entre as partes, e as ações pautadas no interesse comum. Já a corresponsabilidade se baseia em princípios de não assistencialismo ou paternalismo, a autonomia pelo fortalecimento institucional, apropriação e domínio (*ownership*) e a responsabilidade (*accountability*) (Ayllon e Surasky, 2010:7).

O Brasil é neste contexto o líder dos países da América latina, que, em conjunto com China e Índia e com África do Sul, desenvolve diversos programas e participa de Fóruns

para fortalecer economicamente e politicamente sua posição no mundo globalizado. Mas, ainda que tenha aumentado significativamente sua importância no cenário mundial, o Brasil ainda possui problemas estruturais graves. As principais dificuldades, segundo De Almeida (2010 *apud* Kabunda, 2011:28) são a baixa formação técnica e educacional da população, a pesada burocracia e insuficiente investimento em inovação. O autor cita Petras (2010) ao referir-se aos dois Brasil que crescem dentro do país: o que cresce e se expande, e o dos excluídos (60 milhões de pobres, na maioria afrobrasileiros) (Petras, 2010, *apud* Kabunda, 2011:29). Ainda que o Brasil esteja cooperando com outros países em desenvolvimento, segue sendo um “gigante dependente” do capital financeiro externo e dos investimentos estrangeiros diretos (Lambert, 2010, *apud* Kabunda, 2011:29).

#### **2.4. Cooperação educacional do Brasil com a África**

No campo da educação, a cooperação internacional é desenvolvida também por múltiplos atores em diversas esferas. Do ensino básico à cooperação acadêmica, a educação é apresentada nos programas de cooperação como uma ferramenta de formação de profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento de seus países. Este desenvolvimento pode estar atrelado ao crescimento econômico, com a incorporação de mão de obra qualificada nos espaços de produção, e, por outro lado, pode ser visto como apoio à transformação social, onde o conhecimento produzido é direcionado para melhoria da qualidade de vida das pessoas, por meio de políticas públicas e ações em todas as esferas da sociedade.

A cooperação educacional enfrenta, como todas as outras modalidades, diversos desafios de ordem conceitual e metodológica. No caso da cooperação em educação superior na África, Carlos Lopes (2008) aponta algumas perguntas, como:

“Que tipo de apoio deve ser dado para as Universidades? Quais são os vícios de forma que já existem nas experiências de cooperação até o momento? Qual é a evolução da procura nas universidades em África, ou do sistema universitário africano? Qual é o papel estratégico que nós pensamos que as universidades devem ter em África?” (Lopes, 2008:61).

As perguntas de Lopes são por ele respondidas com base na evolução histórica da cooperação em educação superior. Em um primeiro momento, nas décadas de 60 e 70, com o apoio de fundações americanas e com a chancela da UNESCO, houve um impulso para a consolidação das universidades africanas. Ações como estas eram, segundo o autor, de caráter pontual. Após este período, houve um segundo momento de contestação do papel da universidade, sob o principal argumento de que a taxa de retorno da educação superior

não era tão alta quanto a da educação básica (Lopes, 2008:61). A discussão sobre a relação de globalização e educação superior é ampla. Para Verguese:

Globalização da educação superior pode ser vista como parte da internacionalização. Globalização implica tornar a educação superior como atividade internacional e multicultural para se adequar as demandas de um mercado de trabalho global, centrado na produção de conhecimento. (...) Em outras palavras, dentro deste ponto de análise, instituições de educação superior incorporam meios de funcionamento na base de operações do setor corporativo. (Varguese, 2008:10)

A partir de então, e com o apoio mais ostensivo do Banco Mundial, se passou a concentrar quase integralmente a cooperação na educação básica, deixando a educação superior desassistida. Estas políticas, incorporadas de maneira generalizada pelas agências de cooperação, se coadunavam com dois processos paralelos: por um lado a formação básica possibilitava a geração de uma população capaz de trabalhar no sistema de produção neoliberal proposto nos Planos de Ajuste Estruturais, também criados pelo Banco Mundial e FMI, por outro, os cargos de direção de empresas, ONGs de cooperação, fundações e outras instituições de apoio ao desenvolvimento, instaladas nos países receptores, seriam ocupados não por profissionais locais, mas por estrangeiros “especialistas” provenientes dos países doadores (Lopes, 2008:60; Leost, 2010; Kabunda, 2009).

Para as universidades, o período das décadas de 1980 e 90 foi avassalador. Ao deixarem de receber apoio por parte dos países desenvolvidos, deixaram de ser reconhecidas como interlocutoras estratégicas por seus próprios governos, sendo retiradas da linha de investimento nacional (Lopes, 2008: 63). A perda de recursos e de valorização da universidade fez com que a migração para fins de estudo fosse um imperativo para o desenvolvimento pessoal, das famílias e dos países em desenvolvimento. A migração de jovens qualificados para fins de estudo e trabalho, conhecida como êxodo de cérebros é, para Costa (2009)

“(...) um fenômeno complexo e com múltiplas causas. Se muitas se prendem à situação de desenvolvimento em que o país se encontra (em termos de empregos e níveis salariais, por exemplo), outras se relacionam com a qualidade do trabalho que aí podem ou não realizar. Outras, ainda, prendem-se, como já se mencionou, com a concorrência internacional em termos de captação de recursos humanos qualificados para as universidades e para o mercado de trabalho onde se inserem as próprias agências de desenvolvimento internacionais e nacionais.” (Costa, 2009:132)

Para Lopes, parece óbvio que, diante das décadas em que assistimos a fuga de cérebros, as universidades devem assumir um protagonismo na formação dos jovens de seus países (Lopes, 2008: 63). Ainda que no debate sobre o êxodo de cérebros existam

posições pessimistas e otimistas, o fato é que o desenvolvimento de um país deve ser a partir de suas próprias estruturas e identidade, podendo contar com o apoio da CID.

A cooperação em educação também está atrelada a política externa daqueles países que a ofertam. Durante a Guerra Fria, o Pós Guerra fria e no contexto da globalização, “as políticas de cooperação refletem em grande medida a ideologia e visões dominantes” (Alberdi e Alcalde, 2009: 222). No caso brasileiro, a própria página virtual do Ministério das Relações Exteriores (MRE) admite que:

“(...) a educação é um dos temas que diversificaram as relações internacionais nas últimas décadas. Parte de uma agenda positiva, ou seja, que implica em ações de benefício mútuo para os países (...)”.<sup>13</sup>

Nesta intervenção, o Itamaraty apresenta a educação como um elemento de uma agenda positiva, ou seja, reconhece que a política externa dos países “não está ligada apenas a questões estratégicas de alçada do Estado, como a segurança das fronteiras, o diálogo político entre altos representantes e a defesa de setores do comércio exterior.” A educação está ligada também a política externa, que por sua vez privilegia as ações do Estado brasileiro, ligadas às questões estratégicas, econômicas e políticas.

Nas palavras da Divisão de Temas Educacionais (DCE/MRE), responsável pelas ações de cooperação educacional no Itamaraty, “o tema está fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades”. Ou seja, a cooperação educacional, na perspectiva do governo brasileiro é uma ação dirigida ao desenvolvimento dos países parceiros em diversas vertentes. A educação está ligada ao campo de ação que envolve questões econômicas e sociais, mas também culturais.

A cooperação educacional contribui no desenvolvimento econômico dos países uma vez que,

“(...) no cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades” (DCE/MRE).

Esta visão coaduna com a da nova economia do conhecimento, onde os discursos são relacionados com a pressão por agendas competitivas e a expansão da educação superior (Robertson *et all*, 2007:117). Por outro lado, a educação como formação de mão-

---

<sup>13</sup> Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.html> consultado em 13 de fevereiro de 2013.

de-obra é parte da problemática educação voltada ao capital (Meszáros, 2008). Para Meszáros,

“(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Meszáros, 2008:25).

Lopes argumenta, no entanto, que o papel das universidades neste contexto já superou o debate sobre se ela deve servir ao mercado ou ser agente do desenvolvimento, mas sim que ela seja cada vez mais um bem público comum. Lopes argumenta que os mercados atuais são generativos e rápidos, e que “(...) para a mão de obra mais qualificada é um mercado global, e não local”. As universidades têm papéis complementares de ligação com o mercado e com as ações de desenvolvimento, e que não há como optar por um deles (Lopes, 2008: 68).

A formação de profissionais especializados por meio da cooperação educacional, desvinculada de uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento a qual está atrelada, apenas reproduz a sociedade desigual na qual vivemos, e não intenciona necessariamente a transformação social e a melhoria da qualidade de vida das populações envolvidas. Esta é outra das principais fragilidades conceituais da CID: para qual desenvolvimento ela se dirige? Quem se desenvolve no processo? É o desenvolvimento das capacidades ou o desenvolvimento do sistema capitalista na era globalizada? Ou os dois?

Politicamente, para o governo brasileiro, a cooperação educacional também

“representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento”.

Assim, a cooperação contribui para a imagem do Brasil no exterior, favorecendo um pensamento positivo sobre a política brasileira, em especial no âmbito da cooperação entre países em desenvolvimento. O problema aparece quando neste contexto surgem as agendas negativas, em uma grande balança que ora pesa para um lado, ora para outro. A cooperação atrelada à política externa é influenciada por esta oscilação. Resta saber de que maneira vivem os atores “beneficiários” dos programas de desenvolvimento. Por exemplo, a cooperação brasileira em África enfrentou críticas no referente a diplomacia do Etanol. O então presidente Lula ofereceu aos países africanos a solução dos problemas de pobreza ao referir a produção de cana de açúcar para exportação de etanol como sendo a alternativa mais favorável para a criação de empregos e para a arrecadação do estado. Kabunda

A crítica se deve ao fator ético da proposta, já que as terras africanas devem ser destinadas a produção de alimentos, e não de combustíveis para máquinas, o que seria uma ameaça à segurança alimentar no continente (Kabunda, 2011:37). O principal interesse comercial do Brasil em África é o petróleo do continente. A Petrobrás está presente em países como Congo-Brazzaville, Guiné Equatorial, Tanzânia, Argélia, Egito e Líbia, com especiais investimentos em Angola e Nigéria. O discurso de base ecológica em torno a produção do etanol convence a muito poucos e se tornou um disfarce para um interesse exageradamente desenvolvimentista.

Por fim, a cooperação educacional contribui culturalmente na opinião do Itamaraty, uma vez que aproxima as pessoas, no estreitamento de laços entre as nações. Busca-se com isso uma cultura de integração, “de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância”<sup>14</sup>.

Novas tendências aparecem na CID, onde a educação surge como estratégia de fortalecimento das capacidades institucionais e humanas, por meio da construção de conhecimentos. As possibilidades são muitas, mas cabe refletir sobre a maneira de estabelecer parcerias, como se intervém na realidade do outro, a preocupação com os aspectos culturais que condicionam a maneira de se interagir com base nos conhecimentos mútuos, elemento destacado pelo Itamaraty. O Brasil, em sua política externa atual privilegia também a relação com os países em desenvolvimento, ampliando as ações no âmbito da crescente Cooperação Sul-Sul, em especial com o continente africano.

Dessa forma, buscando consolidar um panorama da cooperação internacional desenvolvida pelo Brasil, em 2010 o governo brasileiro publicou no Relatório Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (2005-2009) - COBRADI, elaborado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas e pela Agência Brasileira de Cooperação. O documento registra que, para o Brasil,

“a cooperação internacional é uma atividade que, pra preservar sua relevância, precisa se renovar continuamente, haja vista a dinâmica das relações internacionais. (...) Os paradigmas que pautaram a cooperação internacional na segunda metade do século XX demonstram não ser suficientes para permitir a superação das causas estruturais da pobreza e da fome no mundo” (IPEA, 2010:9).

A apresentação do relatório manifesta que a cooperação brasileira tem

---

<sup>14</sup> [www.itamaraty.gov.br/dce](http://www.itamaraty.gov.br/dce)

“resultados positivos a relatar, os quais demonstram ser alinhados com o objetivo último de se promover mudanças estruturais sustentadas nos processos de desenvolvimento social e econômico das nações parceiras do país” (IPEA, 2010:10).

A estabilidade econômica e política do país no Século XXI, bem como o fortalecimento dos movimentos sociais, a democracia e a inclusão social, fez com que o país chamasse a atenção e recebesse diversas demandas para que compartilhasse sua experiência. Dessa forma, segundo o COBRADI, mais de 100 instituições governamentais federais, estão atuando diretamente com a cooperação internacional.

Para a elaboração do COBRADI, foi necessário o aprofundamento do entendimento comum de cooperação, entre as instituições brasileiras e das “características e peculiaridades de suas várias modalidades”, que possibilitasse a construção de um método de levantamento dos recursos e ações executados no âmbito da Cooperação brasileira (IPEA, 2010). A partir desse processo, o governo brasileiro, representado pelas instituições federais atuantes na cooperação, chegou a seguinte definição de cooperação internacional:

“A totalidade de recursos investidos pelo governo federal brasileiro, totalmente a fundo perdido, no governo de outros países, em nacionais de outros países em território brasileiro, ou em organizações internacionais com propósito de contribuir para o desenvolvimento internacional, entendido como o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações de outros países para a melhoria de suas condições socioeconômicas.” (IPEA, 2010:17).

Esta definição, segundo o COBRADI, não se alinha à definição de Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD). Claramente, a postura do governo brasileiro ao elaborar este relatório com esta definição de cooperação, foi a de se diferenciar da cooperação tradicional, Norte-Sul. A principal diferença apontada entre a Cooperação Sul-Sul e a AOD seria então a maneira de se contabilizar os recursos, uma vez que a

“AOD tradicional contabiliza recursos de financiamento a organizações internacionais exclusivamente do Norte, a cooperação (brasileira) inclui os recursos de financiamento do Brasil destinados a uma gama de organizações internacionais tipicamente do Sul, das quais o Brasil é país-membro” (IPEA, 2010:17).

Em termos de recursos, o COBRADI revela que o Brasil alcançou entre 2005 e 2009 uma cifra de R\$2,9 bilhões em programas e projetos de cooperação. Destes, 76% corresponde à contribuição a organismos internacionais, uma das modalidades de cooperação, em que o país repassa recursos a organismos dos quais faz parte, do sistema Nações Unidas e de outras plataformas regionais. Para o restante das modalidades, dentre elas a assistência humanitária, a cooperação técnica e a cooperação educacional, foram investidos 24% do total de recursos. No que tange à cooperação educacional, “as bolsas de

estudo para estrangeiros, outra modalidade na qual o Brasil é tradicional cooperante, contribuem com mais de R\$284 milhões durante o período (quase 10%do total)” (IPEA, 2009:19).

A cooperação educacional é desenvolvida por várias instituições, com destaque para a CAPES, que investiu 28% dos recursos gastos na cooperação educacional computada pelo COBRADI, o CNPq investiu 50% dos recursos e o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior, investiu 28% dos recursos. O Ministério de Relações Exteriores investiu 2% do recurso total alocado para a cooperação educacional, com o financiamento de bolsas a estrangeiros. (IPEA, 2010: 26-32).

O CNPq financia as bolsas de mestrado e doutorado para alunos do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Esta ação representa 5% do total de bolsas concedidas pela agência. Para a CAPES, as atividades de intercâmbio e cooperação internacional fazem parte de sua missão institucional, e “contribuem com a ampliação da competência científico-tecnológica de outros países” (IPEA, 2010:30).

Há um crescente número de programas na CAPES que visam a assistir os países com “deficiência no ensino superior”. O PEC-PG, desenvolvido entre a CAPES, CNPq e o MRE corresponde a 40% dos recursos para bolsas de estudos para estrangeiros oferecidas pela CAPES entre 2005 e 2009. O MEC é responsável por dois programas que implicam em pagamento de bolsas para estrangeiros. O primeiro deles é o Programa Estudante-Convênio de Graduação – PEC-G, e o segundo é o Programa Milton Santos de Educação Superior (Promisaes).

Na perspectiva da relação entre a cooperação e educação superior, um dos principais programas desenvolvidos pelo Itamaraty é o Programa Estudante-Convênio. O Programa é resultado da intenção do governo do então presidente Marechal Castello Branco (1964 a 1967) de organizar a entrada de estrangeiros imigrantes no Brasil, em especial para os que vinham para fins de estudo, visando garantir tratamento semelhante aos estudantes brasileiros pelas universidades. Segundo a página da Divisão de Temas Educacional do Itamaraty o PEC-G

“constitui uma atividade de cooperação, prioritariamente, com países em desenvolvimento, que objetiva a formação de recursos humanos, possibilitando a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas instituições de ensino superior brasileiras”.

O PEC-G nasce como programa de cooperação do Brasil em uma época em que a cooperação existia para ajudar os países do então Terceiro Mundo a se reconstruírem, ao passo em que diversos países estavam em processo de libertação do regime colonial. Pode-se dizer, portanto, que o conceito de cooperação foi mudando no tempo, incorporando novas modalidades, até chegar ao que hoje se conhece de cooperação. Dentre muitas concepções, penso ser mais plausível a que defende que a cooperação deve somar ao invés de substituir as estruturas locais, e que é desenvolvida estrategicamente onde pode promover maior eficácia do uso dos recursos domésticos e externos no sentido de atingir objetivos de desenvolvimento nacionais e globais (Fredriksen, 2012:1).

O PEC-G é o programa de cooperação educacional mais antigo do Brasil. O Programa recebe estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional e cultural. Por ter testemunhado todas as mudanças históricas o PEC-G representa uma concepção de cooperação, que vão do fim da Segunda Guerra Mundial, ao início da era da Globalização. O PEC-G nasce em meio à prática da cooperação tradicional, com conceitos de Ajuda ao Desenvolvimento, em um momento em que o apoio aos países se concentrava na educação básica.

A formação de jovens africanos no Brasil é antiga, e diversas universidades recebem estudantes que se formam em numerosos cursos de graduação. Como mostra de sua intenção de atuar com mais intensidade junto aos PALOPs, o governo Lula criou, em 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab. A Unilab possui como missão a formação em nível superior de profissionais qualificados que possam contribuir para o desenvolvimento de seus países.

A Unilab, porém, é uma Universidade criada com o maior objetivo de, para além de formar estudantes, atuar em áreas estratégicas que fortaleçam a integração do Brasil com os PALOPs, no âmbito da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP)<sup>15</sup>. Com isso, a Unilab lida com o desafio de oferecer educação superior em um contexto intercultural, de maneira integrada a instituições brasileiras e dos países de língua portuguesa, e com isso atuar na cooperação solidária, termo apontado em suas diretrizes.

Sobretudo, a cooperação educacional, em sua diversa composição, com projetos de vertente técnica, bilaterais ou multilaterais, com o apoio à formulação e implementação de políticas públicas, desenvolvidos pelos órgãos do executivo brasileiro, passando pelos projetos interuniversitários, até os programas como o PEC-G, e outros que organizam,

---

<sup>15</sup> A missão, objetivos, caracterização e demais bases da Unilab estão retratadas no documento de Diretrizes, elaborado pela Comissão de Implantação, em 2009.

facilitam e apoiam a formação na graduação e pós-graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras. O PEC-G é o programa central da análise aqui proposta. Sua abordagem é ampla, passa pelo panorama geral, com informações e dados históricos, descreve e analisa seu processo de seleção, e apresenta de maneira reflexiva seus resultados gerais.

## CAPÍTULO II – O PEC-G COMO PROGRAMA

### 1. Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)

Segundo o governo brasileiro, o Programa Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G é uma iniciativa de cooperação, prioritariamente entre países em desenvolvimento, que objetiva a formação de recursos humanos e possibilita que jovens dos países com os quais o Brasil possui acordos educacionais ou culturais venham cursar a graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O PEC-G foi criado em 1965, no contexto da crescente migração de estrangeiros para o Brasil. A página oficial do Itamaraty informa que o aumento de estrangeiros no país trouxe consequências “para a regulamentação interna de seu status, necessidade de unificar as condições de intercâmbio estudantil, e a garantia de tratamento semelhante aos estudantes pelas universidades”<sup>16</sup>. Em função disso, o programa passou por revisões, em 1967 e em 1973 sendo o último documento publicado data de 1998. Até 1974 o MEC atuava de maneira muito tímida junto às IES, e a coordenação do PEC-G ficava praticamente inteira com o MRE. Com o segundo Protocolo, assinado em 1974, o PEC-G deixou de ser restrito aos países latino-americanos, e as questões como transferência de cursos e transferências externas passaram a ser atribuição das IES<sup>17</sup>.

Em 1986 o Protocolo do PEC-G foi assinado pela terceira vez, na época em que o Programa era coordenado pela CAPES, e significou um avanço da definição de limites para a conclusão dos cursos de graduação, uma vez que algumas universidades não impunham esta limitação e os estudantes permaneciam indefinidamente. Em 1998 foi publicado o quinto Protocolo, já com a coordenação do PEC-G de volta à Secretaria de Educação Superior. O Manual do PEC-G apresenta as principais mudanças deste instrumento para o anterior, elencando os seguintes pontos:

- a) Desvio do enfoque no modelo balcão para o modelo negociado (parágrafo único da cláusula I, §§ 2º e 3º da cláusula 6 e parágrafo único da cláusula 7);
- b) participação das IES no PEC-G por meio de Termo de Adesão (cláusula 5);
- c) participação da SESu na etapa final do processo seletivo, assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (cláusula 8);
- d) – obrigatoriedade de aprovação no exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (cláusula 9);
- e) -- recebimento do diploma junto à Embaixada brasileira (cláusula 24);
- f) -- e Manual do

---

<sup>16</sup> <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G>

<sup>17</sup> Manual do PEC-G

Estudante-Convênio também com função regulamentadora (cláusula 27) (Manual do PEC-G: 10).

Participam do PEC-G 45 países africanos, latino-americanos e o Timor Leste. Entre 2001 e 2010 foram selecionados mais de 6.000 jovens de 18 a 25 anos, sendo que África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, provenientes de Cabo Verde (2474 estudantes), Guiné Bissau (1175 estudantes) e Angola (466). Da América Latina também há uma demanda expressiva, sendo que no mesmo período contou com o total de 1175 estudantes, entre 2001 e 2010. Os cursos com maior número de vagas oferecidas – embora não preenchidas - são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia.

A DCE/MRE coordena todos os assuntos relacionados com o PEC-G junto aos governos dos países participantes. Ela coordena o processo de divulgação, o apoio das embaixadas e viabiliza o procedimento de vistos a os estudantes. Além disso, a DCE/MRE acompanha a permanência dos estudantes no Brasil<sup>18</sup>, fazendo a gestão de situações delicadas - como desligamento, acidentes, envolvimento com drogas - que acarretam ao retorno de alguns estudantes. Não raro cabe à DCE/MRE mediar o contato com as famílias dos jovens, que muitas vezes recebe notícias destes via embaixada em seu país.

À SESu/MEC, por sua vez, compete promover a tramitação dos procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes junto às IES participantes. A coordenação da SESu começa no recebimento das vagas disponibilizadas pelas IES, e no acompanhamento dos estudantes, que desde 2012 passou a ser registrado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle, o SIMEC, dando visibilidade aos dados do PEC-G.

O MEC coordena também o Programa Milton Santos de Educação Superior (Promisaes), que desde 2011 vem oferecendo auxílios, no valor de um salário mínimo, a estudantes que não tem condições econômicas para se manterem no Brasil<sup>19</sup>. Quanto As IES brasileiras que oferecem vagas ao PEC-G, elas manifestam seu interesse à SESu firmando um Termo de Adesão ao Programa (ANEXO 5) e, assim, concordam com as regras estabelecidas no Decreto 7.948, de 12 de março de 2013.

O ciclo da informação no Programa funciona da seguinte maneira: de acordo com o calendário pré-estabelecido pelas instituições coordenadoras (MEC e MRE), as IES informam ao MEC a oferta de vagas e os cursos disponíveis para o PEC-G. O MEC, por sua

---

<sup>18</sup> Uma vez que estes chegam ao país a Polícia Federal também se envolve no controle.

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o Promisaes:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=545&id=12284&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=545&id=12284&option=com_content&view=article)

vez, informa ao Itamaraty, que comunica às Missões Diplomáticas nos países e assim iniciam o processo de divulgação do Programa. O número de vagas e a oferta de cursos dependem das IES, e, mais ainda, de seus departamentos e áreas.

As páginas virtuais do Ministério da Educação e do Itamaraty oferecem um conjunto de informações destinadas aos candidatos, aos postos diplomáticos, às IES, e ao público em geral. São divulgados os procedimentos de comunicação entre as instituições, os cursos, as IES, o histórico, os marcos legais e objetivos, além de orientações por parte da coordenação do Programa. No entanto, não se encontram disponíveis dados sobre o PEC-G, como número de estudantes em cada IES, número de estudantes formados, estudantes com bolsas e fonte financiadora, tempo médio de permanência nos cursos e sucesso acadêmico, número de transferências e desligamentos, dentre outros.

São muitas as informações e pontos de vista a serem conhecidos para que se possa fazer uma análise consistente do PEC-G e de seu processo seletivo. Uma das principais questões gira em torno do papel dos países participantes e, mais ainda, se há parcerias internacionais na implementação do Programa. Ao analisar o Protocolo e outros documentos relacionados, percebe-se pouca referência aos países participantes. Não se nomeiam as instituições dos países participantes e menos ainda as do campo educacional. A ausência do outro é um elemento chave para compreender a continuidade de uma cooperação que se apresenta como inovadora, mas guarda semelhança com uma cooperação mais tradicional, em que o foco acaba por ser a ajuda e não o trabalho conjunto.

A seleção é o momento em que este Programa brasileiro se relaciona com o outro lado, e, para efeitos desta análise, com o Atlântico: os países africanos. A seleção pressupõe a presença brasileira nos países, por meio das representações diplomáticas. É ali que o candidato deve descobrir todas as informações, e é pela via de um agente brasileiro, no caso um funcionário do posto diplomático, que o candidato entrega seus documentos, preenche o formulário e, eventualmente, faz a escolha do curso e da cidade de destino. A seleção, portanto, é o evento escolhido para ser o centro da análise da gestão do PEC-G e será trabalhado sob a luz da seguinte indagação: de que maneira o PEC-G representa as intenções da Cooperação Sul-Sul\_brasileira?

Esta pesquisa buscou também conhecer e caracterizar o fluxo do processo do PEC-G, sintetizado em um Mapa do Processo (ANEXO 6). A seguir, apresentamos o marco legal do Programa, seu histórico e dados de distribuição de entrada de estudantes desde 1965. Em seguida traçamos um panorama do programa, com foco no processo seletivo, com base em quatro subitens: *Divulgação; Inscrição, documentação e Celpe-Bras; O papel das*

*embaixadas brasileiras; e Comissão de Seleção.* Ao final, deste capítulo são apresentados números que auxiliam a dimensionar o Programa e alguns de seus resultados.

### **1.1. Marco Legal e Caracterização do Programa Estudante Convênio de Graduação**

O PEC-G é um dos programas de cooperação educacional mais antigos do Brasil. Em 2013 foi publicado o Decreto Nº 7.948, que regulamenta e define o Programa.

*O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.<sup>20</sup>*

Para a dirigente do DCE/MRE, podem-se perceber alguns momentos de mudança nos quase 50 anos do Programa. Em uma primeira fase do movimento de migração para fins estudantis, antes mesmo da criação do PEC-G, os jovens vinham incidentalmente. Segundo ela: *“Desde a década de 1910 nós recebemos estudantes estrangeiros, mas era assim: o cunhado de alguém, o primo de alguém, o filho de alguém...”*

Quando do início do Programa, os jovens que tinham a possibilidade de realizar seus estudos no Brasil eram da elite dos países, e conseguiam a vaga nas universidades pelo apoio de suas famílias e por indicações políticas. A educação como vetor do desenvolvimento é uma constante em todas as sociedades ocidentais. Esta pode ser encarada como fator de transformação social, mas também pode, na visão de Gusmão (2009), ser elemento de manutenção da ordem social estabelecida. No caso dos países africanos, a educação e as oportunidades de formação no exterior são oportunidade de uma pequena parcela da população, e podem se configurar como um elemento de diferenciação social. O PEC-G, neste contexto, ao organizar a circulação internacional dos estudantes ao Brasil, buscou a minimização destes efeitos, regulamentando o acesso.

A fim de evitar a dispersão e organizar a forma de acesso ao ensino superior, o governo brasileiro passou a firmar acordos de cooperação com os países. Mas, segundo a dirigente do DCE/MRE, verificava-se que estes não eram idênticos uns aos outros, ou seja, havia um Protocolo diferente para cada país. A partir de então, se viu a necessidade de consolidar apenas um Protocolo, que servisse de base para todos os acordos assinados. A diplomata do MRE acrescenta que nesta época os países africanos ainda eram colônias, o que justifica o fato de que, no início, o Programa era apenas com países da América Latina.

<sup>20</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm) Acesso em 23/03/2013

A partir dos processos de independência, houve a entrada maciça de estudantes africanos nas IES brasileiras.

O Gráfico 1, abaixo, apresenta os participantes do PEC-G, destacando a variação do número de estudantes provenientes da América Latina (linha vermelha) e África (linha azul) durante as décadas de 1970 a 2010. Pode-se observar que o número de estudantes latino-americanos diminuiu significativamente a partir da segunda metade da década de 1990. Em 1996 o número de estudantes latino-americanos era de 243, enquanto que em 2005 este número cai para 95. Por outro lado, a entrada de estudantes africanos começa a ser expressiva a partir de 1990, e salta de 51 para 356 estudantes em 1996.

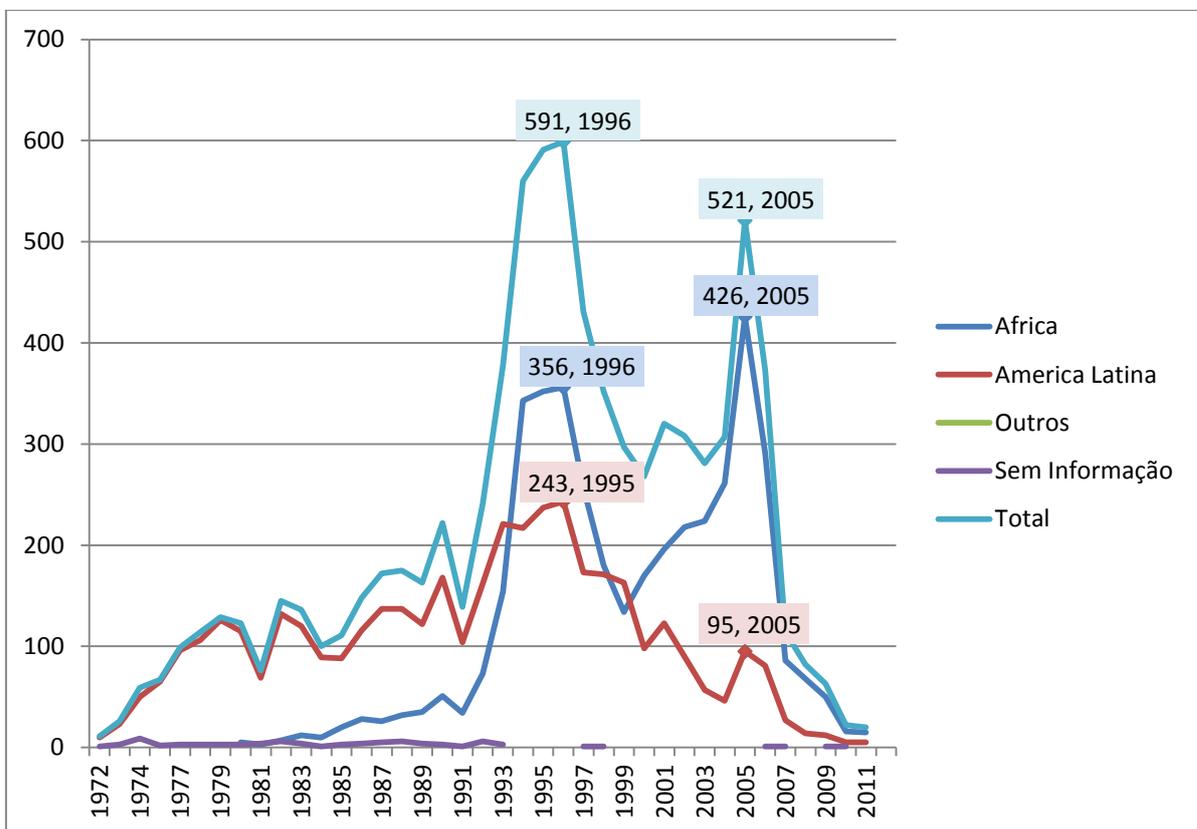


GRÁFICO 1: Estudantes africanos e latino americanos no PEC-G - 1972 a 2011

A diferença entre o quantitativo de estudantes africanos e os latino-americanos, segundo a distribuição apresentada no Gráfico 1, é que o número de latino-americanos varia de maneira mais suave durante as décadas de 1970 a 2010, enquanto que a quantidade de africanos varia de maneira mais acentuada, com dois picos centrais, na metade da década de 1990 e na metade da década de 2000.

Na percepção da DCE/MRE, esta variação decorre do fato que as universidades latino-americanas foram se consolidando ao longo dos anos, diminuindo assim a demanda de estudantes desta região para a graduação, ao tempo em que a demanda pela pós-graduação aumentou. No caso da demanda de África, houve crescente interesse destes para a graduação, e menor solicitação de vagas para a pós-graduação. Ainda na visão da DCE/MRE tal ocorre porque o mercado africano não demanda profissional com este nível de formação. Parte da afirmação da dirigente do MRE pode ser observada no Gráfico 1, elaborado a partir da Planilha Geral do PEC-G.

Segundo os dados do MEC, existem dois picos na presença de estudantes africanos, entre 1994 e 1996, e outro em 2005, com 426 estudantes da África. Estes podem ter sido causados pela entrada de estudantes ou pela entrada de dados, já que a planilha não era preenchimento sistemática e regularmente durante os tempos. Em 2006, por exemplo, houve um processo de mapeamento dos estudantes do PEC-G no Brasil e da situação destes, o que pode ter estimulado o preenchimento da base de dados. Cabe destacar ainda que a planilha foi elaborada para a entrada de informações sobre estudantes diplomados, transferidos ou desligados do PEC-G, ou seja, não para registrar os que se candidataram, ou foram selecionados, ou os matriculados. A análise destes dados, portanto, precisou considerar estas limitações.

Outro fator importante a considerar, tendo em vista a compreensão dos dados, é a política de cooperação internacional do Brasil. NA década de noventa, onde há um expressivo aumento da entrada de estudantes africanos as relações entre Brasil e África passaram um período de muitas transformações. Ribeiro (2009) explica que, com o fim da Guerra Fria e o aumento da interdependência entre os países, houve uma corrida para uma maior projeção internacional, em um contexto globalizado. Entre a gestão do ex-presidente Collor e o ex-presidente Itamar Franco, “o sistema internacional passou a operar na forma de polaridades indefinidas, impondo ao Itamaraty a necessidade de construir, com rapidez e urgência, novas estratégias para inserção internacional do país” (Ribeiro, 2009: 289). O Brasil buscou neste momento, por meio de sua política externa, ter maior presença em outros países; em função disso passou a incluir em sua agenda, ainda que de maneira tímida, os novos Estados africanos.

A relação com África sofreu influências negativas da crise da década de 1980. No entanto, por outro lado, apesar de Angola e Guiné-Bissau sofrerem guerra civil e sucessivos golpes militares, respectivamente, e o citado contexto de abertura incipiente do governo brasileiro, mesmo diante da instabilidade política no Itamaraty (entre os governos Collor e Itamar Franco houve cinco Ministros de Relações Exteriores), somada a uma necessidade

de migração dos jovens africanos, pode ter levado ao aumento massivo da entrada de estudantes pelo PEC-G, conforme revela o gráfico 1.

Assim que o movimento de migração para fins de estudo tem marcos próprios, uma vez que tem especificidades relacionadas a origem dos estudantes, ao local de acolhimento, as razões da migração e os projetos de futuro (Gusmão, 2009:285). No entanto, Para os estudantes africanos em geral, a formação superior no exterior representa uma possibilidade de ascensão social para si e para suas famílias.

Para o gestor do PEC-G no MEC, os dois picos indicados pelo gráfico podem ser explicados tanto pela maior entrada de dados quanto pela maior entrada de estudantes no Brasil. No caso de 1998, com a publicação do quinto Protocolo, houve maior entrada de dados, uma vez que os gestores daquela época estimularam as IES a enviarem os dados de seus estudantes. A movimentação para a publicação do novo protocolo gerou maior divulgação do Programa, o que pode explicar o crescimento no número de estudantes entre 1996 e 1998. Já o pico de 2005, para o Gestor do PEC-G no MEC, pode estar relacionado com uma série de reuniões regionais sobre o PEC-G, o que estimulou tanto a entrada de dados quanto a participação de novas IES no processo, com o consequente aumento na oferta de vagas.

A variação entre América Latina e África, em relação à diminuição da procura por vagas, também se reflete no processo de seleção. O depoimento da gestora que trabalha diretamente com o PEC-G no MRE segue a mesma perspectiva da dirigente do Programa. Para ela gestora do MRE, nos anos 1960 e 1970 havia, na graduação uma proporção de 85% de candidatos latinos e 15% de africanos, de países africanos. Hoje em dia a pós-graduação recebe 85 % de estudantes latinoamericanos e 15% dos alunos africanos. Para gestora da DCE/MRE o PEC-G é um programa grande, que implica em um grande trabalho operacional e não pode ser considerado apenas um programa que oferece vagas em universidades brasileiras, e sim uma estrutura de cooperação.

Com isso, ela traz à tona outra questão, relativa à dimensão do Programa. Durante as entrevistas com os gestores envolvidos no MEC e no MRE, ficou claro que a gestão do PEC-G implica em um volume grande de trabalho operacional: lidar com questões como processo de seleção (que é feito manualmente), com a emissão de vistos e, principalmente, com a permanência dos estudantes no Brasil. Fica perceptível para quem visita os ministérios, e tal ocorreu quando das entrevistas, a sobrecarga dos poucos técnicos dedicados ao trabalho: apenas um gestor, com mais uma pessoa de apoio administrativo em cada instituição. Os técnicos envolvidos na rotina da implementação do Programa relatam o

volume de trabalho relacionado ao acompanhamento do estudante junto às IES e do processo de seleção junto às embaixadas.

No entanto, percebe-se a centralidade do PEC-G no oferecimento de vagas, elemento de destaque no Programa os indivíduos interessados e que demonstrem meios de subsistência. Esta centralidade das ações na oferta de vagas não o simplifica do ponto de vista operacional, mas faz do PEC-G, em si, um mecanismo de organização da entrada de estudantes no Brasil.

De acordo com o gestor do PEC-G no MEC Não há, nos registros daquele órgão, um número exato de estudantes estrangeiros do PEC-G desde o início do Programa. A Planilha Geral do MEC indica apenas a emissão de diplomas, tendo recolhido as informações de maneira não sistemática,. A Tabela 2 apresenta o total de estudantes do programa ao longo da existência do Programa: São 8421 estudantes na planilha, sendo que o número de latino-americanos e africanos é praticamente o mesmo, conforme.

	África	América Latina	Outras regiões	Sem informações	Total
Estudantes	4258	4191	8	85	8421

TABELA 2: Número de estudantes por região do mundo desde 1965 registrados na Planilha Geral do PEC-G

No entanto, há dados do PEC-G disponíveis na Internet relativos ao número de estudantes selecionados na última década. A tabela 2 apresenta essa informação para selecionados da América Latina e da África, respectivamente.

Região	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
América Latina	172	140	82	52	130	127	125	118	122	115	1173
África	214	451	442	395	650	589	378	784	705	383	4976

Tabela 3: Total de candidatos selecionados pelo PEC-G - América Latina e África

FONTE: Página virtual da DCE/MRE

Como já observado, na América Latina o número de selecionados manteve-se estável na última década, enquanto nos países africanos, há aumento a partir de 2005, e uma redução já em 2010. Estes dados, porém, s não refletem os estudantes que de fato se matricularam nas IES brasileiras.

Para analisar a questão da oferta e preenchimento de vagas, esta pesquisa coletou os quantitativos de vagas disponibilizadas pelas IES e o aproveitamento destas por candidatos do PEC-G, conforme apresentado no Gráfico 2:

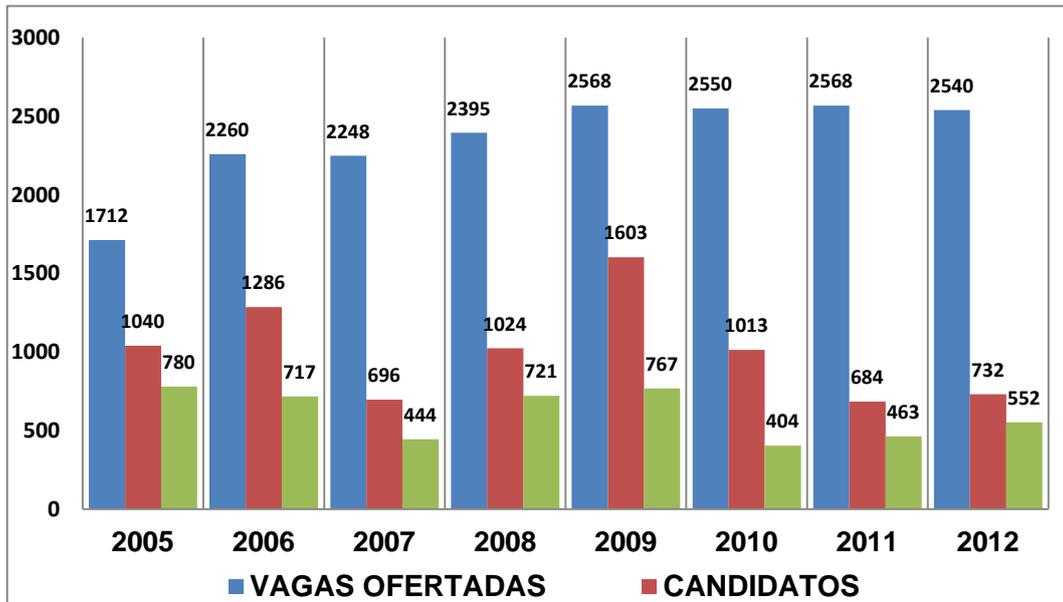


GRÁFICO 2: Aproveitamento de vagas no PEC - G<sup>21</sup>

No Gráfico 2 percebe-se que, nos últimos sete anos o aproveitamento de vagas girou em torno dos 20%. Este dado não é inteiramente verdadeiro e pode ser reduzido se considerado o quantitativo de estudantes matriculados nas IES, já que não são todos os selecionados que se matriculam de fato. O controle e monitoramento de matriculados vem sendo sistematizado por meio do SIMEC, segundo o qual Cabo Verde segue sendo atualmente o país com mais estudantes no Brasil, seguido por Guiné Bissau e Angola.

O Gráfico 3<sup>22</sup> apresenta a distribuição de estudantes por país, atualmente no Brasil, registrados pelas IES participantes do Programa (os dados começaram a ser inseridos em 2011).

<sup>21</sup> Gráfico produzido pela equipe da Assessoria Internacional do MEC (sob coordenação da autora)

<sup>22</sup> O Gráfico 2 considera o total de estudantes do PEC-G, incluindo os africanos, latinoamericanos e de outros países do mundo.

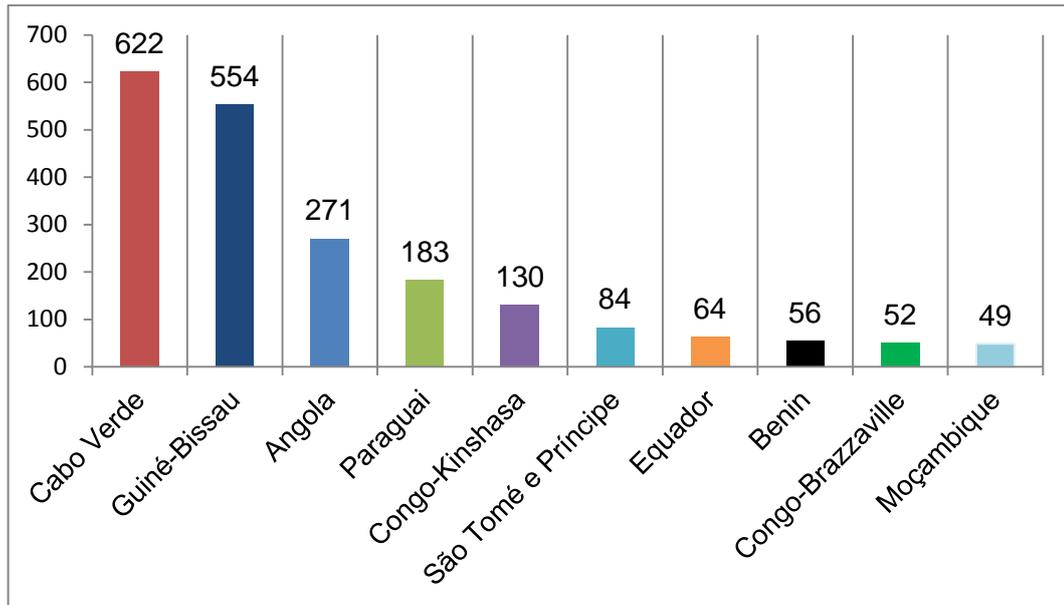


Gráfico 3: Estudantes PEC-G por país de origem de 2011 a 2013

A questão da queda da demanda de candidatos ao PEC-G é um tema central quando são analisados os resultados do Programa, dado que tem diminuído nos últimos anos, com um leve aumento recente, em 2011 e 2012, como denota a Tabela 4<sup>23</sup>, a seguir:

Ano	2009	2010	2011	2012
Candidatos	1593	1013	684	735
Selecionados	827	520	462	552
Vieram (matriculados)	556	392	438	482
Desistências	271	128	24	70
Porcentagem de selecionados	51,91%	51,33%	67,54%	75,1%

TABELA 4: Aproveitamento de vaga incluindo matriculados e desistentes. FONTE: Organizada pela autora.

A tabela 4 oferece um panorama sobre a seleção dos últimos cinco anos. O Dossiê base para a Comissão de Seleção tenta explicar as razões para tal panorama:

*É difícil se estabelecer, com base nas candidaturas aos processos seletivos dos últimos cinco anos, o número de candidatos para os próximos anos. Embora a média de aproveitamento esteja próxima de 50%, o número de*

<sup>23</sup> Tabela disponibilizada no Dossiê entregue a Comissão de Seleção.

*selecionados é muito baixo em relação ao número de vagas oferecidas. Além disso, nota-se um número de desistências relativamente grande. Não obstante revela-se que a porcentagem dos selecionados tem aumentado a cada ano.*

O referido documento avança na tentativa de explicar o fenômeno de diminuição da demanda pelas vagas, como:

*Pouca divulgação do Programa no exterior por parte de nossas embaixadas; pouca visibilidade do Programa dentro das próprias IES, maior número de convênios estabelecidos pelas IES com as universidades estrangeiras; aumento do número e qualidade das universidades dos países participantes do PEC-G; convênios estabelecidos diretamente pelos governos estrangeiros com as IES brasileiras; mais universidades brasileiras aplicando os processos seletivos em países estrangeiros; criação da UNILA e da UNILAB; o fortalecimento do Real e o conseqüente aumento do custo de vida no Brasil*

Como vimos, o PEC-G tem como base de comunicação a embaixada brasileira e como veículo de divulgação a internet. Sabe-se que nos países africanos o acesso à internet ainda é limitado à elite, que pode ter acesso a *modems* de operadoras de celular ou a locais de internet privados. Mesmo com a apresentação do Programa em feiras internacionais, o campo educacional dos países não é envolvido no desenvolvimento das ações do PEC-G. Não há participação efetiva dos Ministérios de Educação, ou pelo menos não de maneira intensa e sistemática, o que implica que não há o envolvimento dos sistemas de ensino como um todo. As informações sobre o programa ficam restritas a capital dos países e a possibilidade de se chegar às embaixadas.

Deste modo, temos que o PEC-G não é, como retrata o segundo ponto colocado pelos coordenadores do Programa, parte integrante do planejamento das IES brasileiras. Depreende-se da análise das entrevistas que as IES não participam do processo de implementação do Programa como um todo, e não contribuem para a sua revisão. O papel das IES, aparentemente, se restringe à oferta das vagas e o acompanhamento dos estudantes, mas estas não participam efetivamente da seleção e divulgação dos candidatos, momentos que poderiam de alguma forma, compreender o contexto de onde estes estudantes partem.

A percepção do gestor da UnB coloca estas questões em diversos momentos, quando se refere à relação com os estudantes e à falta de conhecimento sobre a realidade e contexto de origem: “*Eu nem consigo captar a realidade do país, até na internet não tem muitas informações*”. A dificuldade de se envolver a IES na divulgação do PEC-G e no estreitamento da relação dos estudantes com a vida universitária ocorre também porque,

muitas vezes, “o universo de estudantes é muito pequeno: somente 70 estudantes em 20000 na UnB”.

Quanto aos cursos procurados, Medicina e Administração são os com maior número de estudantes atualmente no Brasil. Estas são áreas bastante demandadas pelos países, possivelmente para compor o quadro de profissionais do campo da saúde e das instituições governamentais dos países. Outras áreas de grande concentração de estudantes do PEC-G são Arquitetura e Urbanismo, assim como Engenharia Civil, possivelmente dado às oportunidades nestas áreas de atuação, uma vez que muitos Estados investem nas estruturas e em obras públicas, além das empresas empreiteiras internacionais que neles atuam. Estes são, possivelmente, áreas nas quais os estudantes poderão atuar no retorno a seus países. O gráfico 4 ilustra a distribuição dos estudantes por curso de graduação.

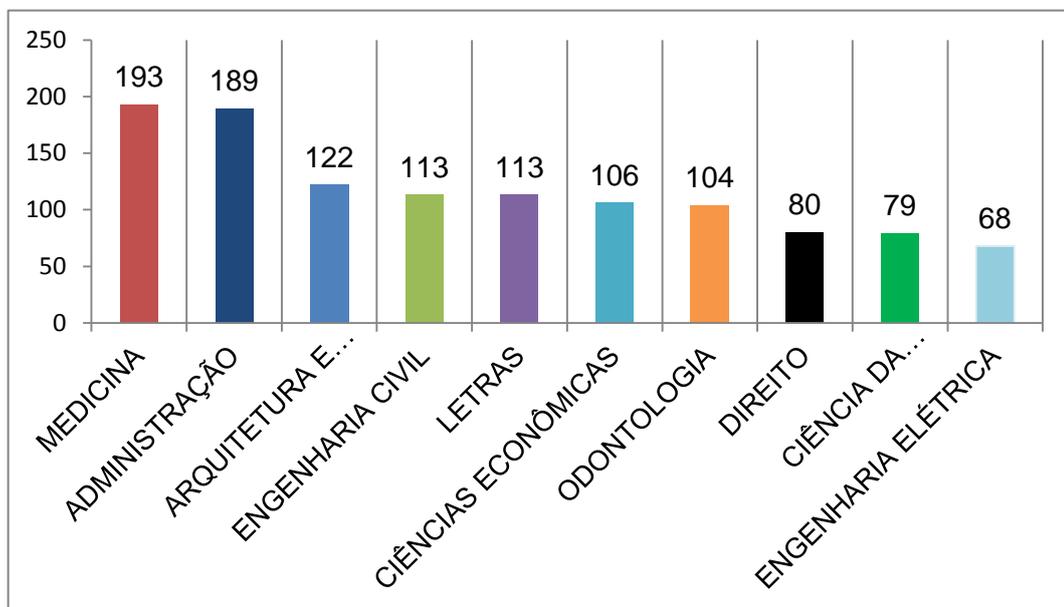


GRÁFICO 4: Distribuição do Total de Estudantes PEC-G período 2011 a 2013 por curso de graduação

Outro dado importante que pode ser encontrado da Planilha do SIMEC se refere ao quantitativo de estudantes que possuem bolsas de estudo - sejam dos países de origem ou bolsas brasileiras, do Promisaes, oferecida pelo MEC; a bolsa Mérito, oferecida pelo MRE; ou ainda as bolsas oferecidas pelas próprias IES. O Gráfico 5 oferece um panorama da distribuição de estudantes com bolsas ou sem bolsas:

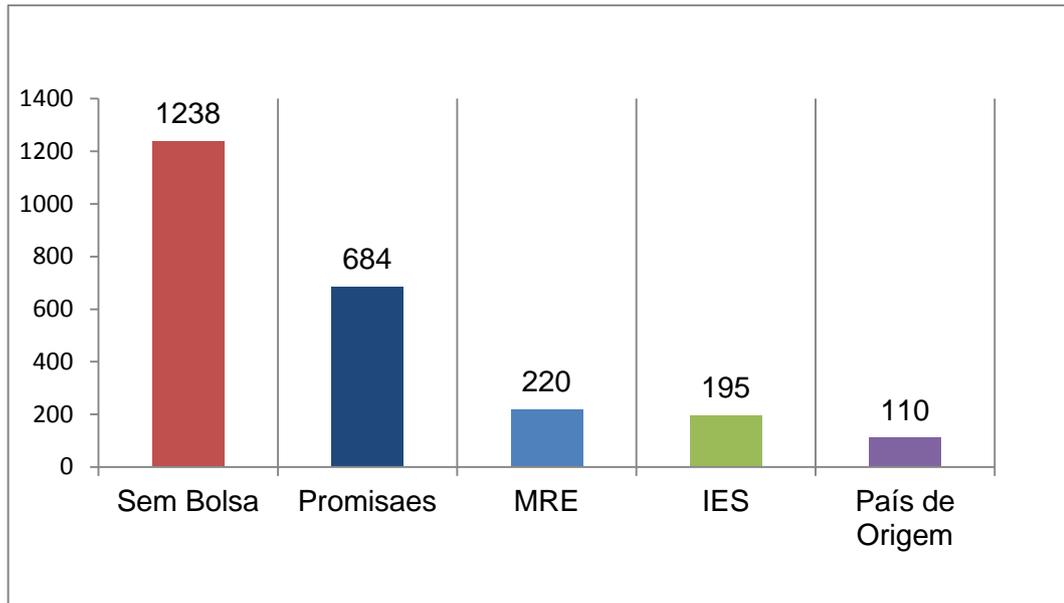


GRÁFICO 5: Caracterização das bolsas de estudo dos Estudantes PEC-G no período 2011 a 2013

Percebe-se que a grande maioria dos estudantes não possui qualquer tipo de auxílio, dependendo exclusivamente da contribuição de suas famílias. Estas informações, passadas pelas IES participantes do Programa, retratam as condições ofertadas pelos países participantes e pelo Brasil, e indicam que há uma predominância de bolsas Promisões na oferta de auxílio aos estudantes. A bolsa Promisões foi criada pela SESu/MEC para apoiar a permanência dos estudantes PEC-G nas universidades federais. É uma bolsa no valor de um salário mínimo, e a seleção dos candidatos é feita pela própria IES.

## 1.2. Processo de seleção

A seleção de estudantes para o PEC-G é um processo longo e relativamente complexo. Para o dirigente do MEC, o processo de seleção é:

*“(...) uma parceria do MEC com o MRE. Eu entendo que a seleção é feita em dois momentos, onde o primeiro é uma pré-seleção feita no país de origem, e cada país tem uma realidade muito própria. Até de organização de estado. E depois é feita uma seleção a nível nacional, juntando os candidatos de todos os países, onde se é analisado o histórico escolar, a condição socioeconômica, o apoio do país, e se ranqueia isso. (...) Então a seleção é feita em dois momentos, em um primeiro no país de origem e depois se consolida aqui com todos os países.”*

O dirigente do MEC entende que a seleção se inicia no país de origem, pelo governo nacional. Para a dirigente do MRE, toda a seleção é feita no Brasil. Para o gestor do PEC-G

na UnB, *“No país há uma pré-seleção, a seleção mesmo é feita no Brasil. Mas se a seleção é feita com mais intensidade no país, é possível depurar antes”*. As diferentes percepções entre os gestores – MRE, MEC e UnB - levam a entender que o processo não é claro nem mesmo entre os próprios coordenadores do Programa.

As entrevistas com os estudantes permitem verificar que existem diversas maneiras de acessar o PEC-G. O estudante Cesar, de Angola, teve o acesso facilitado pelo Instituto Nacional de Bolsas de Estudo, o INABE. Ele foi contatado pela direção de sua escola de secundária (ensino médio) para verificar seu interesse em cursar a universidade no Brasil, e recebeu orientação para que se comunicasse com o INABE, em caso positivo. Belmiro apenas foi à Embaixada no momento de entregar seus documentos para a inscrição. Toda a orientação foi feita pelo INABE, incluindo a assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira pelo pagamento da bolsa.

Já o estudante Lucio, da Guiné Bissau, não experimentou o mesmo processo. Seu pai é policial desempregado e a mãe funcionária do governo, ambos sem qualquer apoio do Estado após o golpe de abril de 2012 na Guiné Bissau e a morte do presidente Malam Bacai Sanhá. Segundo Lucio, após verificada a impossibilidade de conseguir uma vaga e bolsa de estudos da Rússia, devido ao fato de “não ser filho de nenhuma autoridade, e as bolsas são dadas pelo Ministério da Educação da Guiné Bissau”, ele decidiu procurar a Embaixada brasileira. Ali iniciou todo o processo de inscrição e teve o Termo de Responsabilidade Financeira assinado pela mãe.

As estudantes Lucia e Sara, também da Guiné Bissau passaram ainda por outro processo diferente de acesso ao PEC-G. Enquanto Lucia teve o processo realizado por seu pai, confessando que ela mesma não sabia no que ele lhe havia inscrito, Sara foi conduzida pela igreja evangélica brasileira, da qual faz parte na Guiné Bissau. Roberto e Felipe descobriram também no colégio onde estudavam que havia possibilidade de bolsas para Portugal e o Brasil. Ao saber da informação, Roberto se dirigiu ao Ministério da Educação de seu país, lugar onde tinha informações sobre os cursos e as universidades brasileiras, além do número das vagas. Foi neste momento que eles decidiram estudar em Brasília.

Estes relatos mostram que o processo não só é vivenciado de maneiras diferentes na Guiné Bissau e em Angola, mas também pode ocorrer de distintas maneiras quando dentro do mesmo país. A participação do governo fica evidenciada no caso de Angola, e a total ausência deste, além de precariedade do processo, é nítida no caso da Guiné Bissau, com a influência da igreja e da elite nacional. Já em Cabo Verde e em Angola percebe-se a

participação do Ministério da Educação, que organiza a demanda e faz a divulgação nas escolas.

O processo de seleção pode ser compreendido por meio de cinco fases: a) *divulgação* do processo de seleção aos países participantes por meio das embaixadas brasileiras, b) *inscrição, documentação e o exame Celpe-Bras*, c) *acreditação do ensino médio*, d) *o papel da embaixada*, e e) a *Comissão de Seleção*. Como se verá, o processo é feito inteiramente no Brasil, mas a embaixada brasileira nos países desempenha também um papel de destaque.

### 1.2.1. Divulgação

O processo de divulgação se inicia com um comunicado oficial do Itamaraty para as embaixadas brasileiras nos países, informando o calendário do processo seletivo do PEC-G e solicitando a sua divulgação. Tal ocorrerá e dependerá, em grande medida, do potencial interesse e condições operacionais da Embaixada brasileira em divulgar as informações amplamente, em diferentes veículos de comunicação social, ou apenas com ofícios às instituições e informativos, nos seus murais, sobre a abertura do processo de inscrição .

*“Em abril nós mandamos o que chamamos de uma circular telegráfica, em que instrui os postos, (embaixadas). Ela (a seleção) é aberta a qualquer um que bater lá na porta da embaixada, e disser eu quero participar.”*

Questionada sobre o acesso às informações e a necessidade de se chegar à Embaixada para conhecer o programa, a gestora no Itamaraty responde que qualquer pessoa pode alcançar os dados, principalmente por causa da Internet. Para todos os efeitos, as informações sobre os cursos, as vagas, os documentos e os procedimentos a serem cumpridos estão na internet. Para o gestor do MEC, a página do Itamaraty está muito organizada e contém todas as informações necessárias.

Cabe destacar, no entanto, que as informações sobre o PEC-G não estão centralizadas em um único portal. As duas instituições – DCE/MRE e SESu/MEC - coordenadoras mantêm diferentes páginas virtuais<sup>24</sup> com aspectos e linguagem diferenciadas. Ainda que as informações estejam nas páginas virtuais, a escolha do país de destino muitas vezes passa apenas pelo imaginário que os jovens tem (Andrade e Teixeira, 2009: 35). A desinformação é fato observado em diversos estudos realizados sobre a

---

<sup>24</sup> Página do MEC é [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com\\_contentviewmost](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com_contentviewmost) e a página do MRE é <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

situação dos estudantes-convênio no Brasil (Subuhana, 2009; Andrade e Teixeira, 2009; Mungoi, 2006). Como o formato e a proposta de divulgação está focada na Internet, a questão que se coloca é o acesso à Internet – o que torna as possibilidades de acessos dos estudantes bastante desigual.

Segundo os dados do *Index Mundi*, em 2009, Angola possuía 100 mil usuários de internet<sup>25</sup>, em uma população de 19.618.432<sup>26</sup>, enquanto que Guiné Bissau possuía 37 mil usuários<sup>27</sup>, em uma população de 1.547.061<sup>28</sup>. Ou seja, no caso de Angola, pouco mais de 0,5 % possuem acesso a internet, enquanto que na Guiné-Bissau, são aproximadamente 2,3% da população com algum acesso internet.

Para a gestora do Programa no MRE, *o problema é que por mais informações que se disponibiliza, os candidatos não acessam ou não leem.* O gestor do PEC-G no MEC complementa com a importância da ferramenta: *“Mas internet é o mínimo. O candidato vai de um continente para o outro, o mínimo que ele tem que ver é pra onde ele vai”*. No entanto, o fato do PEC-G, não contar com quase nenhuma parceria com os governos locais, mas apenas com a embaixada brasileira e com a internet para divulgar suas informações, inevitavelmente reduz o acesso ao programa - o que pode talvez explicar o baixo preenchimento de suas vagas.

A divulgação de informações sobre os cursos também é feita pelo site do MRE e do MEC no item *Descrição sugestiva de alguns cursos oferecidos no PEC*<sup>29</sup>. Para a gestora do PEC-G no MRE, as explicações sobre os cursos foram uma tentativa de estimular o interesse em outros cursos, para além dos mais concorridos - como medicina, jornalismo, direito, etc. Na página do MRE, no item Inscrições, pode-se encontrar orientação que “é importante que ele procure se informar acerca das Instituições de Ensino Superior participantes no Brasil e dos cursos oferecidos”<sup>30</sup>. Esta frase vem com a sinalização dos links para acesso as informações aos cursos e as IES.

Nota-se que a divulgação tem uma importância central no processo de seleção e está ligada diretamente com o momento da escolha pela profissão pelo estudante. Na entrevista com os gestores do MEC e MRE, diversas vezes foi referida a situação de mudança de curso, e que a informação é fundamental para evitar que *“Às vezes tem alguém que vem querendo fazer um curso de Letras e daí percebe não, quero fazer psicologia...”* ou

<sup>25</sup> Disponível em : <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=118&c=ao&l=pt>

<sup>26</sup> Disponível em <http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL>

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=118&c=pu&l=pt>

<sup>28</sup> Disponível em <http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL>

<sup>29</sup> Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/cursos.html>

<sup>30</sup> Disponível em [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/como\\_participar.html](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/como_participar.html)

*“Ah, eu pedi administração, mas quem fez isso mesmo não fui eu, foi meu pai”...* Alguns autores, como Subuhana (2007), destacam que a falta de informações sobre os cursos, e uma orientação sobre incide diretamente na escolha da carreira profissional. Os dados do autor apontam que muitas vezes os estudantes escolhem realizar um curso superior no Brasil sem ter ideia do que ele seja (Andrade e Teixeira, 2009: 36). A pesquisa feita por Andrade e Teixeira com uma amostra de 29 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul concluiu que “44,8% dos alunos não estavam matriculados em sua primeira opção de curso superior” (Andrade e Teixeira, 2009: 36).

Dada a importância do conhecimento sobre o curso de graduação que se pretende fazer e, as implicações decorrentes da profissão, são importantes para a escolha do curso. Por isso, parece ser central que os candidatos tenham acesso a estas informações. Portanto, tendo em vista as dificuldades de acesso à internet, presume-se importante uma maior atenção neste aspecto da divulgação para além do site, como por exemplo, nas escolas e nas feiras educacionais.

A dirigente e a gestora do PEC-G remetem à existência das feiras educacionais. Muitas das embaixadas solicitam materiais de divulgação para apresentar em exposições nas quais participam universidades, fundações e instituições de apoio a formação superior de estudantes. Segundo o material de orientação para a Comissão de Seleção, as embaixadas brasileiras organizaram ou organizaram feiras, como por exemplo, a XI Feira Internacional de Bercas na Guatemala ou o III Workshop de Investigação Científica de São Tomé e Príncipe, realizado em colaboração com os ex-alunos do PEC-G e com o Ministério de Educação de São Tomé e Príncipe. A dirigente do MEC destaca que a divulgação é feita também em reuniões com as embaixadas dos países no Brasil.

Um dos entrevistados, o estudante da Guiné Bissau Paulo teve uma experiência decepcionante em relação à escolha do curso. Ele queria cursar Medicina mas como,. Segundo ele, não havia vaga para este curso, e o funcionário da embaixada sugeriu Enfermagem ou outros cursos da área de saúde. O jovem então solicitou inscrição para Enfermagem e Fisioterapia, mas disse que o funcionário da embaixada errou ao preencher, e o indicou para Ciências da Computação e Informática. Paulo se deu conta do erro ao ver que tinha sido selecionado para Ciências da Computação e recebeu o reconhecimento do erro por parte do funcionário da embaixada. A solução proposta foi vir ao Brasil cursar ciências da computação, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e com o plano de trocar de curso no segundo semestre. No entanto, isso não foi possível, já que não poderia, por força do protocolo, trocar de curso em áreas diferentes, ciências da computação para enfermagem. O estudante passou dois anos tentando trocar de curso, inicialmente ainda em

Santa Maria, mas queria trocar de cidade por não se adaptar ao clima da cidade, e hoje cursa arquitetura e urbanismo na UnB.

### **1.2.2. Inscrição, documentação e Celpe-Bras**

A inscrição para o PEC-G, segundo a página da DCE/MRE, é feita na Embaixada ou consulado do Brasil. No momento da inscrição, o candidato poderá indicar duas opções de curso e duas cidades onde morar. Apesar da orientação dada pela página do MRE de que o candidato deverá se informar mais sobre as IES, ele não escolhe a IES na qual quer estudar. O estudante saberá para qual universidade foi selecionado apenas após o exame de todas as candidaturas, feita pela Comissão de Seleção.

A inscrição na Embaixada brasileira e consiste no preenchimento de um Formulário<sup>31</sup>, que solicita informações gerais sobre o candidato, e deve ser feita na presença de um funcionário. Com isso, o Itamaraty espera evitar o que eventualmente acontece: a inscrição feita por outra pessoa que não seja o próprio candidato. Há relatos sobre isso: a gestora do Programa no MRE conta que houve um ano em que a assinatura não era do estudante, tendo sido escrita em letra de forma, por outra pessoa. Além do formulário de inscrição, a ser preenchido pelo funcionário da embaixada com o candidato, este deve entregar uma série de documentos.

O primeiro deles é o histórico escolar e o certificado de conclusão do ensino médio. Em relação a este ponto, é importante considerar se há algum tipo de equivalência ou acreditação do ensino médio. A gestora do Itamaraty esclarece que não há equivalência do ensino médio, e que a documentação apresentada pelo candidato é aceita. A conversão de notas é feita apenas no caso destas não serem decimais. Este é um trabalho feito pelo professor, que faz o cálculo da média do aluno durante a Comissão de Seleção.

Ou seja, os documentos que comprovam a realização do ensino médio ou equivalente são aceitos pela embaixada e pela coordenação do Programa. O cálculo para se chegar a uma nota de zero a dez é feito pelos professores participantes da Comissão de Seleção. Há, no entanto, problemas com a falsificação de documentos, o que levanta a questão sobre os procedimentos usados nos casos de falsificação, e se há uma comprovação sobre a veracidade das informações, inclusive na existência da escola de ensino médio. A gestora esclarece que se a embaixada suspeita de falsificação dos documentos, recorre ao Ministério da Educação e que, em muitos casos, os documentos

---

<sup>31</sup> [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2013/formulario\\_inscricao.html](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2013/formulario_inscricao.html)

chegam com carimbos e chancelas do próprio Ministério da Educação, que facilita o trabalho da embaixada.

O segundo documento listado na página do PEC-G no MRE é *Cópia do certificado Celpe-Bras, de proficiência em língua portuguesa*. O Protocolo PEC-G se tornou obsoleto com a publicação do Decreto. Para o Protocolo, os candidatos procedentes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa estariam dispensados do certificado Celpe-Bras. O Celpe-Bras é um exame aplicado no Brasil e em vários outros países. Segundo a página virtual do MEC, o “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação”. No contexto do PEC-G, caso o país não conte com um posto de aplicação, o candidato poderá realizar o exame no Brasil apenas uma vez. Para o dirigente do MEC,

*Uma das dificuldades que tem no programa é o baixo numero de postos que aplicam o CELPE. Muitos estudantes tem que vir para o Brasil fazer o CELPE e ficam um período aqui, as vezes ficam um ano, sem ser estudante, ou seja, sem ser PEC-G, e isso é um desafio, esse período sem vinculo.” (L.R)*

O decreto obriga a apresentação do Celpe-Bras para todos os países, incluindo os PALOP, em até um ano após a chegada ao Brasil. Para a dirigente do MRE esta foi uma das principais mudanças propostas pelo Decreto 7.948/2011. Ainda que os países tenham o Português como idioma oficial, em muitos casos o nível de conhecimento escrito e de fala é baixo prejudicando em muito o acompanhamento do aluno ao curso. Os estudantes guineenses entrevistados, por exemplo, manifestaram suas dificuldades com a língua. Fátima comenta sobre uma prova de português realizada na Embaixada do Brasil em Bissau. Ela também cursou durante 6 meses na embaixada um curso de português, para aprender a diferença do português da Guiné e do Brasil.

Caso o candidato não consiga o certificado no primeiro ano, este deverá voltar ao seu país de origem. Segundo o gestor do MEC, muitos candidatos que insistem em ficar, mas a coordenação do Programa não permite. Segundo ele, o candidato deve inclusive pagar sua passagem de volta, já que para vir ao Brasil fazer o Celpe-Bras ele entregou na embaixada um Termo de Responsabilidade Financeira (ANEXO 7), declarando ter condições para o financiamento de seus gastos de deslocamento e permanência no Brasil.

O número de estudantes que estão no Brasil realizando o Celpe-Bras, tendo sido aprovados, reprovados ou que permaneceram ilegalmente no país é um dado que esta pesquisa não conseguiu levantar. Mas o Decreto 7.948/2013 regulamenta a aplicação do Celpe Bras no âmbito do PEC-G ao estabelecer que as IES que ofertantes de vagas no

curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação.

Os gastos com passagens aéreas e permanência no Brasil são de inteira responsabilidade do candidato. Para garantir este requisito, o PEC-G solicita a apresentação do Termo de Responsabilidade Financeira, que em muitos casos é assinado por algum familiar ou agregado da família, ou pela instituição financiadora das bolsas de estudo. Na inscrição, o candidato também deve apresentar sua certidão de nascimento e a dos pais. Além do Termo, em alguns casos são entregues comprovantes de renda e de capacidade de manutenção do estudante. O Termo pode ser assinado pelo assinado pela mãe, pai ou qualquer adulto, podendo ser inclusive algum vizinho, explica a gestora do MRE, e conta que é muito comum ser o tio do candidato. Na inscrição o responsável declara a renda, e alguns dão inclusive o holerite, contracheque, aluguel do apartamento, e se tem outros filhos estudando no exterior.

No protocolo do PEC-G, em vigor até o início de 2013, os candidatos devem ter entre 18 e 25 anos, e ter concluído ou estar em fase de conclusão do ensino médio. O decreto diminui a idade limite para 23 anos. para as inscrições. Trata-se de uma questão importante, já que os estudantes estarão convivendo com jovens brasileiros e, segundo o gestor do MEC, por que:

*“com 25 anos, eles vão chegar aqui com 26, a idade de entrada dos nossos alunos esta cada vez mais nova, 16, 17, então a gente acha que isso pode dar um certo desconforto,...e ainda falando um português com sotaque, acha que vai ficar muito em evidência...”*

A inscrição no PEC-G também exige a apresentação de um atestado médico. Os estudantes-convênio estão amparados pelo Sistema Único de Saúde. Para a gestora do PEC-G no MRE, o atestado médico não serve para impedi-los de vir, mas para que a coordenação do Programa não seja surpreendida. Ela conta o caso de um rapaz que chegou ao Brasil e foi internado com tuberculose e não se tinha conhecimento da condição de saúde do estudante. Os gestores do Programa não identificam casos de falsificação de exame médico, mas sim de que o exame indicava uma boa saúde para jovens que, ao chegar ao Brasil, são direcionados ao hospital.

O exame médico também auxilia no processo de distribuição das vagas, durante a avaliação da Comissão. A gestora no MRE explica que a ideia do exame médico é poder direcioná-los para lugares de clima propício, de acordo com eventuais problemas de saúde - como no caso de uma menina que declarou ter asma controlada. A gestora conta que isso

fez com que a coordenação do Programa não a colocasse em uma cidade muito úmida. Portanto, as condições de saúde dos estudantes podem condicionar a decisão sobre a cidade onde este realizará seus estudos de graduação. De fato, o estudante Paulo relata que teve muitos problemas de adaptação no Rio Grande do Sul, antes de conseguir a transferência para a UnB. Segundo ele, não contava com qualquer roupa de frio e recebeu doações de funcionários da universidade.

### **1.2.3. O papel das embaixadas brasileiras**

Como visto, o envolvimento das embaixadas e consulados brasileiros nos países participantes é central para o desenvolvimento do PEC-G. As visões e compreensões sobre o papel que estas instituições cumprem no Programa são variadas. Por um lado, o Itamaraty garante que a Embaixada apenas recebe os documentos e realiza a inscrição dos candidatos. Por outro lado, alguns depoimentos, tanto de gestores e dirigentes, indicam que as atividades das Embaixadas podem ir além disso. Não é de se estranhar que muitos pensem que a embaixada brasileira no país realiza uma espécie de pré-seleção.

O Protocolo PEC-G, obsoleto após a publicação do Decreto 7,948/2013, oferece elementos para se compreender a construção das percepções sobre o Programa. Este documento afirmava, na Seção IV que:

“O processo se inicia com a seleção preliminar, feita pelas missões diplomáticas brasileiras, e termina no Brasil, sob a coordenação da DCT, com a participação da SESu e assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades brasileiras. (Protocolo)”.

O Protocolo também indicava que “*As Missões Diplomáticas, de acordo com o segundo parágrafo desta Seção IV, tem o direito do julgamento da candidatura mesmo no caso de candidatos indicados pelos programas de desenvolvimento dos governos parceiros*”. Os responsáveis pelo PEC-G no Itamaraty acentuam que o papel da Embaixada é preencher com o candidato o formulário de inscrição, colher a assinatura deste e conferir os documentos para ver se estão completos e se são verdadeiros. A Embaixada, porém, não analisa os documentos e não emite juízo, segundo a dirigente do MRE, ela recebe os documentos e verifica se eles estão certificados, se não há rasuras, se eles já terminaram o segundo grau, etc. Seu papel é receber a inscrição dos estudantes e enviar as informações ao Itamaraty, no Brasil; a orientação é para que os funcionários não interfiram no processo em momento algum.

A gestora destaca que a Embaixada pode orientar e informar sobre o teor de cada curso, com base nas informações disponibilizadas nas páginas virtuais do MEC e do MRE. Em outra vertente, porém, para o gestor do PEC-G na UnB “a seleção não deveria sair da embaixada, por que são eles que conhecem as dinâmicas internas e conhecem a cultura”. São diferentes percepções sobre um momento em que há intensa interação entre uma instituição brasileira e os principais beneficiários da cooperação, os estudantes.

Além do momento inicial da seleção, as representações diplomáticas do Brasil nos países participantes cumprem um papel fundamental na manutenção da comunicação com as instituições locais, do campo educacional ou diplomático, e com as famílias dos estudantes. Em relação à comunicação com as famílias dos estudantes, a gestora no MRE confirma que todo o contato da coordenação é feita por meio da Embaixada e eles mantêm o contato com as famílias. Se o estudante se adoenta, o MRE manda comunicado para a embaixada do país de origem, e esta faz o contato com as famílias.

Em relação às instituições dos países participantes, a Embaixada é quem estabelece a comunicação, tanto com os ministérios de educação quanto com os de relações exteriores ou equivalentes. A dirigente do MRE ressalta que *“As embaixadas escrevem pros ministérios quando são aprovados, os diplomas de cursos”*. A diplomata complementa com a confirmação de que o Brasil não possui relação com os ministérios de educação dos países parceiros, a não ser por meio da embaixada brasileira: *“O papel da embaixada é esse, por que nós não podemos estabelecer um contato constante com os ministérios de educação dos países. As embaixadas estão lá para isso.”*

Por fim, a embaixada é responsável pela emissão dos vistos para os estudantes selecionados. No caso do PEC-G, o visto dado é o chamado Visto Temporário IV<sup>32</sup>. O visto é indispensável para que o estudante possa se matricular na IES e deve ser renovado anualmente. A renovação é responsabilidade exclusiva do estudante, e registram-se diversos casos de estudantes que não renovam o visto temporário consistindo, segundo o gestor do PEC-G no MEC, em um dos desafios do Programa, já que, ao não renovar o visto, o estudante permanece em situação ilegal e deverá pagar multas pelo atraso, questão que implica na capacidade financeira de arcar com este gasto, que muitas vezes não se comprova na prática.

---

<sup>32</sup> Regulamentado pela RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 88, DE 15 DE SETEMBRO DE 2010, o Visto Temporário IV disciplina a concessão de vistos para estrangeiros que venham ao Brasil para fins de estudo.

O Visto temporário IV e o Decreto não permitem que o estudante trabalhe ou exerça qualquer atividade remunerada que configure vínculo empregatício. Por isso, ele somente poderá se matricular em cursos de graduação no período diurno. O gestor do MEC explica:

*A gente pensa também que o aluno que estiver trabalhando e estudando o rendimento não é o mesmo. Até por que quando ele vem pra cá ele assume a responsabilidade de se manter, invariavelmente, realmente a gente sabe que com 400 dólares por vezes não é o suficiente... daí a existência dos PROMISAES e outros auxílios, que não são bolsas, são auxílios.*

O gestor do MEC reconhece que os 400 dólares por mês, exigidos como compromisso da fonte financiadora, às vezes não são o suficiente para se viver em algumas cidades brasileiras. A instalação, por exemplo, não é condição dada pelo programa para a participação das IES, e, portanto os estudantes do PEC-G buscam, além das moradias estudantis que as universidades podem possuir, moradias de aluguel, em repúblicas e pensões espalhadas pelas cidades. No caso de um dos entrevistados, uma das maiores dificuldades do estudante PEC-G em Brasília é, a questão do aluguel das casas, em conseguir algum fiador. No caso dele, *“foi o próprio INABE, desde Angola, quem conseguiu encontrar uma pessoa que estudava em Brasília, e que conhecia um brasileiro, um senhor que gostava dos estudantes, e alugava as kitnets sem fiador”*. Cesar, estudante angolano conclui: *“graças a Deus”*.

O Termo de Responsabilidade Financeira é, para o estudante guineense Paulo, um elemento de impede que outros estudantes possam ter acesso ao Programa. No entanto, não fica claro pelas entrevistas a maneira como se comprova esta capacidade financeira. Esta indagação carece de uma pesquisa junto aos funcionários das Embaixadas, tarefa que este trabalho não abrangeu.

#### **1.2.4. Comissão de Seleção**

Das embaixadas brasileiras são enviados para a Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty os processos contendo a documentação de cada candidato. Estes são sistematizados em uma planilha, contendo as primeiras opções de cursos e de cidades de cada um dos candidatos. As informações sobre os candidatos são organizadas em processos contendo os documentos entregues nas Embaixadas e subsidiam a reunião de cinco dias, em que dez professores e técnicos compõem a Comissão de Seleção, indicados pelo:

“Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras; Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais

e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis nos termos da Portaria SESu/MEC Nº 510, de 21 de agosto de 2006<sup>33</sup>

A coordenação do programa prepara um dossiê para a comissão de avaliação do PEC-G contendo o calendário de atividades, participantes, o processo realizado na embaixada, a documentação dos candidatos, dados dos candidatos, as médias das disciplinas, o sistema de avaliação de cada país, as abreviaturas, as notas máximas e de aprovação, etc. Este dossiê nos foi disponibilizado para pesquisa, e oferece diversos elementos para análise, como por exemplo a explicação sobre o processo de conversão das médias do ensino médio e sobre os motivos da queda de procura ao Programa.

O processo é todo manual, como descreve a gestora no MRE. A reunião acontece em uma sala onde se disponibilizam as 700 candidaturas, já separadas em uma planilha que dispõe também das vagas ofertadas. Os candidatos são analisados um a um, verificando-se seu interesse e o local que dispõe de vaga, analisa-se seu histórico escolar para comprovar as notas nas disciplinas relacionadas com a área pretendida. Assim as vagas vão sendo distribuídas. Para o gestor do MEC deve haver uma mudança, o processo deve ser informatizado. Para ele *“não há condições de se continuar com uma planilha... tem que informatizar, que o aluno faça a inscrição lá, que tenha uma comissão, mas que o aluno saia com o resultado na hora”*.

O documento que fornece orientações à Comissão de Avaliação, disponibilizado pelos gestores do PEC-G para efeitos desta pesquisa, no item “O QUE DEVERÁ SER OBSERVADO QUANDO DA SELEÇÃO DOS CANDIDATOS”<sup>34</sup> orienta os membros da comissão a fazer um “exame minucioso da documentação anexada à candidatura”, certificando-se que está completa e sem rasuras. Quanto à questão dos currículos apresentados pelos estudantes, a orientação é que a Comissão deve atentar para o fato de que “os candidatos devem escolher cursos compatíveis com sua formação acadêmica do Ensino Médio”. É possível interpretar esta afirmação da seguinte maneira: os professores da Comissão, ao analisar um processo de candidatura, escolherão, a partir da disponibilidade de vagas e das opções de cidade feitas pelos estudantes, aquele curso e IES que mais se adequa ao seu histórico escolar. Nessa perspectiva um candidato a Engenharia não poderá, presume-se, ser aprovado caso seu histórico apresente notas baixas em matemática, por exemplo. O processo segue o caminho já destacado por Andrade e Teixeira:

---

<sup>33</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com\\_content%26view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com_content%26view=article)

<sup>34</sup> O documento faz parte do Dossiê base para a Comissão de Seleção.

*O processo de conquista de vaga pelo aluno-convênio inicia com a disponibilidade de vagas pelas IES e contatos entre os ministérios responsáveis nos dois países. O aluno candidato indica o curso que tem preferência e, caso não haja vaga ou não seja selecionado para este curso específico, deve ser realocado em outro curso. A seleção envolve diversos critérios e, depois de distribuídos os alunos conforme as vagas oferecidas, é dado um prazo ao estudante-convênio apresentar-se na cidade destinada, juntamente com toda a documentação solicitada (Andrade e Teixeira, 2009:35)*

Para que seja aprovado, portanto:

*“O candidato deverá apresentar média final do ensino médio “igual ou superior a sessenta por cento (60%). Deverá ainda obter a mesma média em matemática, português, nas demais línguas oficiais dos outros países: inglês, francês ou espanhol, e nas matérias afins ao curso de graduação pretendido” (Dossiê base para a Comissão de Seleção)*

Como não há um exame ou qualquer instrumento que avalie os conhecimentos dos candidatos, a avaliação do currículo se torna o único critério utilizado para analisar as condições dos alunos para cursar um curso ou outro. Ou seja, pode-se interpretar que o processo de escolha do curso, feito no ato da inscrição da embaixada, e que conta com as informações disponíveis na internet, é finalizado pela Comissão de Seleção. Esta, com base nas notas do candidato e na oferta de vagas, decidirá finalmente pelo curso indicado na primeira ou na segunda opção. Isso justifica que no formulário de inscrição haja espaço para diferentes opções, como explica o gestor do PEC-G no MEC: *“(...)a gente respeita os cursos que eles querem, os alunos querem, obviamente o local, a gente sempre coloca dois cursos, duas cidades e se ele aceita uma terceira cidade.”*

O cálculo da média e das equivalências das notas é feito pelos membros da banca. O documento de orientação ressalta ainda que deverão ser considerados os últimos três anos dos estudantes, no caso de países que adotam o sistema de 12 anos do ensino básico. Mas para países que adotam outros sistemas, como o caso de Cabo Verde, consideram-se os últimos quatro anos de estudo para o cálculo das médias, já que o país tem seu ensino médio em 6 anos, divididos em 3 ciclos.

A diversidade de sistemas de ensino é grande. Portanto, o trabalho de cálculo de médias a análise atenta às especificidades de cada país é bastante exaustivo. O documento orientador contém os detalhes de cada sistema de ensino para guiar o trabalho de cálculo dos professores. O gestor da UnB ressalta que é *“muito longa a reunião de seleção. Funciona assim: são três a cinco dias, ficamos em uma mesa enorme, analisando os processos. É uma pena que não dá tempo de traçar informações sobre as nossas experiências”*. Já para a gestora do MRE, a Comissão é um momento muito importante e geralmente os participantes gostam.

Ainda que a demanda por vagas seja muito menor do que a oferta, há de fato um processo de seleção de candidatos. O gestor do MEC explica que *“dos 700 candidatos, apenas 400 ou 300 são selecionados, então há um processo seletivo, não é assim chegar... e apesar de ter 3000 vagas, há uma série de condicionantes”*. O baixo número de candidatos, somado ao alto volume de candidaturas que não atendem as condicionantes, faz com que o PEC-G não preencha todas as vagas oferecidas pelas IES (ver gráfico 2, página 63). Estas e outras consequências positivas e negativas da gestão do PEC-G são descritas e analisadas nos resultados gerais, a partir da perspectiva dos gestores e dirigentes entrevistados e dos dados coletados.

Ao responder se haveria outra maneira de se selecionar os estudantes, a gestora do PEC-G no MRE foi enfática em dizer que acredita que não é possível. Para ela, o fato de serem 55 países participando seria impossível organizar uma banca de seleção em cada país, e que por isso é um processo seletivo único, e que passa pelas vias formais. A gestora se incomoda com o número de desistências, por parte dos Ainda que o PEC-G receba das IES quase 3000 vagas, apenas 10 a 20% destas são cobertas, mas enfatiza que, mesmo com um número muito maior de vagas do que de candidatos, há uma seleção, para garantir que os estudantes tenham capacidade de seguir os cursos no Brasil.

Como vimos, o processo de seleção carece não apenas de informações, mas de reflexão sobre como acontece: como se comunica, quem consegue acessar, qual é o papel exato das embaixadas brasileiras, quais os critérios de seleção, como se faz a acreditação do ensino médio dos candidatos, quem se compromete com o financiamento da manutenção dos estudantes e até que ponto este compromisso se implementa de fato, quem compõe a comissão de avaliação, com que critérios se estabelece, entre muitos outros elementos que são pouco transparentes.

### **1.3. Resultados gerais do PEC-G**

Neste tópico mostraremos alguns dados que permitem uma visão dos resultados do PEC-G desde a sua instalação, em 1965. Segundo a planilha geral do PEC—G, durante os quase 50 anos do Programa, o PEC-G emitiu 2842 diplomas a estudantes africanos. O primeiro dado de destaque que pode ser tirado da análise desta base de dados, e que contribui para a avaliação quantitativa do Programa, se relaciona com os números de estudantes africanos do PEC-G desde 1965, conforme ilustra o Gráfico 6.

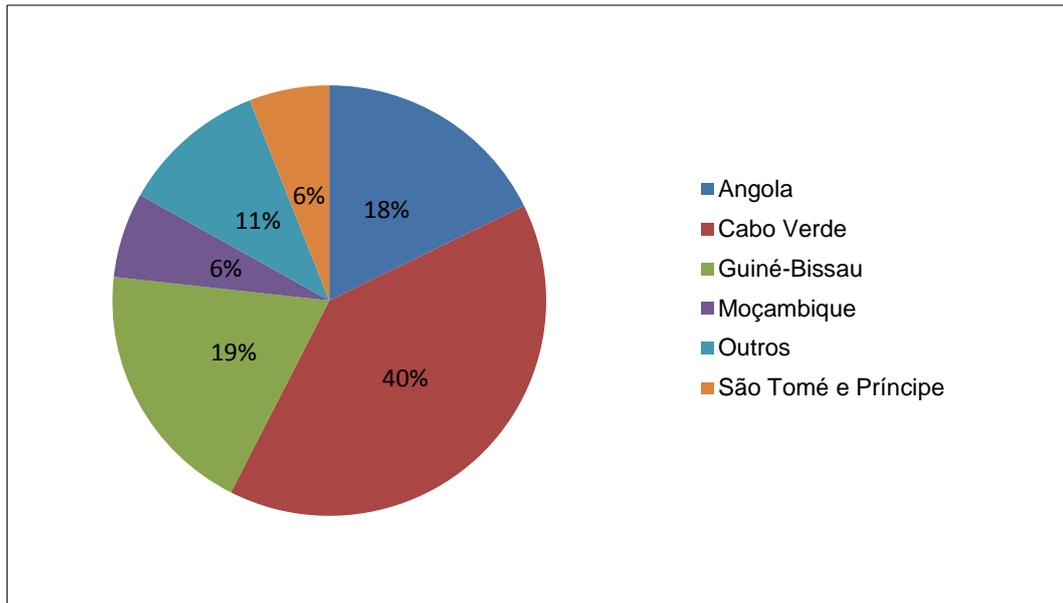


GRÁFICO 6: Proporção de estudantes dos P ALOP e outros países da África

A Tabela 5 mostra, em ordem decrescente, a distribuição de estudantes por país de origem. Cabo Verde é o país com maior número de estudantes, seguido de Guiné Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Todos os outros países africanos somados dão apenas 453 estudantes registrados na Planilha Geral do PEC-G, ou seja, 10% de todos os estudantes provenientes da África (4.304). Dessa maneira, a análise da Planilha Geral do PEC-G se concentra nos países de língua oficial portuguesa, por terem o maior número de estudantes durante toda a duração do Programa. O Gráfico 7<sup>35</sup> apresenta a distribuição destes estudantes relativamente ao resultado da graduação: se foram formados, desligados e transferidos do PEC-G desde 1965.

<sup>35</sup> Gráfico contendo dados da Planilha Geral do PEC-G (1965 – 2013).

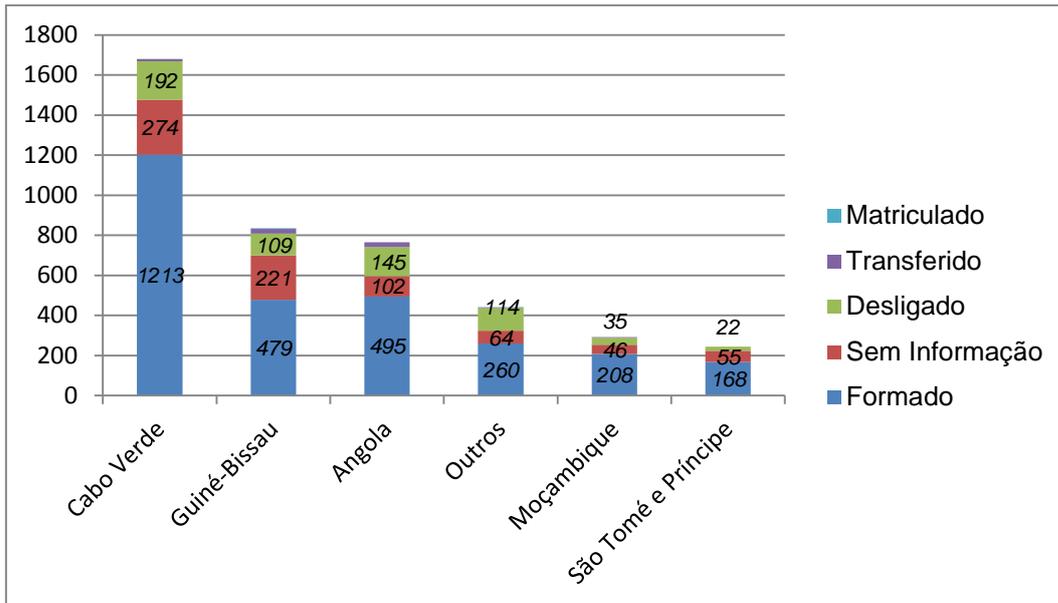


GRÁFICO 7 – Distribuição de estudantes por país e por resultado da formação

País	Formados	Desligados	Transferidos	Sem Info	Total	% formados
Cabo Verde	1213	192	11	274	1679	72,24
Guiné-Bissau	479	109	23	221	809	59,20
Angola	495	145	24	102	742	66,71
Moçambique	208	35	3	46	289	71,97
São Tomé e Príncipe	168	22		55	245	68,57
Outros	260	114	2	64	438	59,36
<b>Total</b>	<b>2812</b>	<b>617</b>	<b>63</b>	<b>762</b>	<b>4191</b>	<b>67</b>
Porcentagem	67%	14,7%	1,5%	18,2%		

TABELA 5 – Resultado da formação de estudantes por país de origem<sup>36</sup>

Segundo a Planilha Geral do PEC-G, 67% dos estudantes tiveram seus diplomas emitidos. Não há informação se estes diplomas foram retirados, uma vez que alguns estudantes acabam por preferir permanecer no Brasil. Outro dado de destaque é a quantidade de estudantes desligados no registro feito pelo MEC: 617 estudantes, 14,5% do total de africanos na matriz do MEC. Estudantes transferidos contam 1,6% dos dados. Ou seja, os dados permitem dizer que a proporção de formados é muito superior ao de transferidos ou desligados do Programa.

<sup>36</sup> Os totais foram calculados considerando apenas os Formados e Desligados. Entende-se que os estudantes transferidos acabam por serem considerados formados ou desligados, e por se repetir no resultado. Dessa forma, o total de transferidos foi retirado do total geral.

Destaque necessário também para os 18% dos estudantes contabilizados que não possuem informação sobre emissão de diploma, transferência e desligamento. Este elemento é central para analisar o silêncio dos dados, ou seja, aquelas informações que não se conhecem e que indicam a pouca atenção com a inserção de informações nas bases de dados durante os tempos de PEC-G, e o conseqüente acompanhamento da trajetória destes estudantes. A política relacionada ao PEC-G não parece estar estruturada para dar suporte aos técnicos e gestores do Programa, no sentido de sua clareza de objetivos e procedimentos e na interlocução com todas as instâncias envolvidas (países, IES, embaixadas, ministérios).

A distribuição dos cursos dos estudantes do PEC-G é outra informação interessante gerada a partir da análise da Planilha Geral do PEC-G. O Gráfico 7 apresenta esta distribuição, apenas considerando os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e outros países da África. O gráfico segue acompanhado pela Tabela 6, com os dados resumidos.

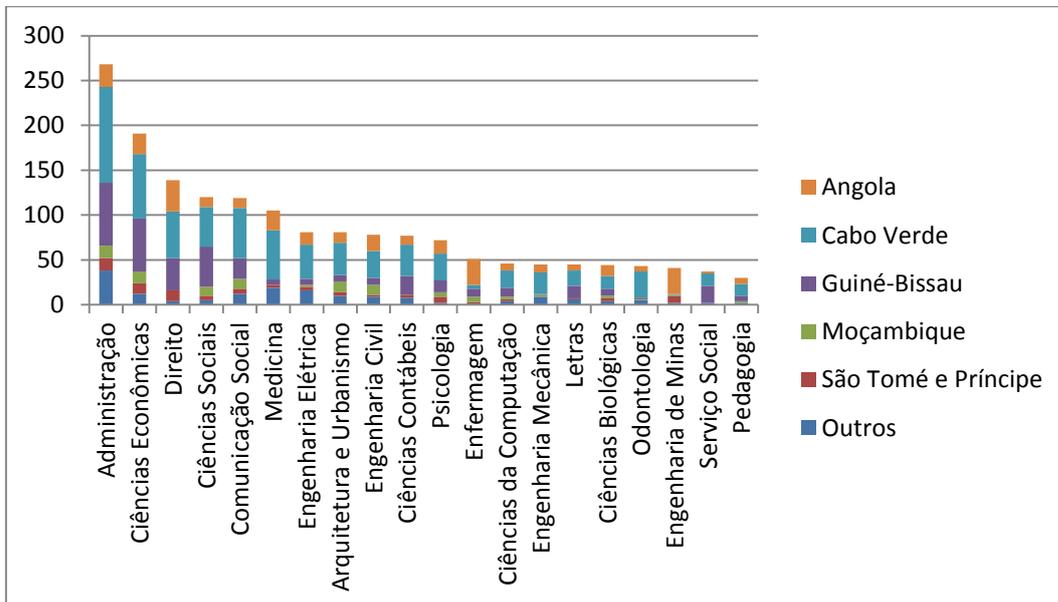


GRÁFICO 7 – Distribuição de estudantes por curso e por país

<b>Cursos</b>	<b>São Tomé e Príncipe</b>	<b>Moçambique</b>	<b>Guiné-Bissau</b>	<b>Cabo Verde</b>	<b>Angola</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
Administração	14	14	70	107	25	38	268
Ciências Económicas	12	13	59	72	23	12	191
Direito	12		36	52	35	4	139
Ciências Sociais	5	10	45	44	11	5	120
Comunicação Social	6	11	23	56	11	12	119
Medicina	3		6	55	22	19	105
Engenharia Elétrica	4	2	7	38	14	16	81
Arquitetura e Urbanismo	4	12	7	36	12	10	81
Engenharia Civil	2	11	8	30	18	9	78
Ciências Contábeis	3		21	35	10	8	77
Psicologia	7	5	13	30	15	2	72
Enfermagem	2	6	9	4	29	1	51
Ciências da Computação	2	3	10	19	8	4	46
Engenharia Mecânica		2	1	24	9	9	45
Letras	1		14	17	7	6	45
Ciências Biológicas	3	3	8	14	12	4	44
Odontologia		1	2	29	6	5	43
Engenharia de Minas	8	1		1	29	2	41
Serviço Social			19	14	2	2	37
Pedagogia		2	6	13	7	2	30
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>96</b>	<b>364</b>	<b>690</b>	<b>305</b>	<b>170</b>	<b>1713</b>

TABELA 6 – Distribuição de estudantes por curso e por país

Segundo os dados, os estudantes dos países de língua oficial portuguesa cursaram, ao longo do tempo, principalmente Administração (268), Ciências Económicas, Direito, Comunicação Social, Ciências Sociais e Medicina. Outro importante elemento que permite analisar resultados quantitativos do PEC-G é relativo ao tempo médio dos cursos de graduação de estudantes formados pelo PEC-G apresentado no gráfico 8:

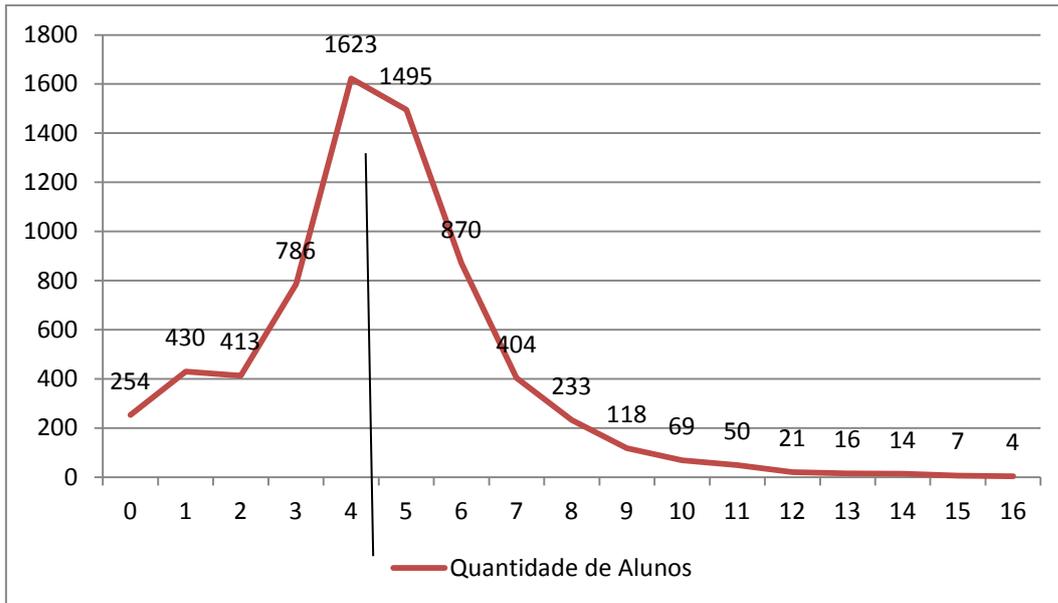


GRÁFICO 8 – Distribuição de estudantes por tempo de formação

O Gráfico 8 permite interpretar que a maioria dos estudantes cursou a a graduação em 4 ou 5 anos. A média segue a expectativa em relação ao tempo médio de graduação, e indica um resultado satisfatório em termos de sucesso acadêmico. Mas, segundo Andrade e Teixeira (2009):

*Ainda que muitos estudantes internacionais possam concluir a graduação com relativamente poucas dificuldades, outros podem apresentar diversos sintomas relacionados à dificuldade de adaptação. (Andrade e Teixeira, 2009).*

O período de permanência do estudante no Brasil lhe oferece uma experiência na qual ele vive intensamente a vida da Universidade na qual está cursando sua graduação. A adaptação à vida no Brasil se dá especialmente no espaço universitário, e neste sentido as IES tem um papel fundamental na oferta de condições de adaptação destes estudantes, em especial no caso daquelas que recebem um grande número deles. Quanto a distribuição de estudantes nas IES, percebe-se que a Universidade de São Paulo é uma das que recebeu, ao longo do tempo, o maior número de estudantes PEC-G, seguidas da Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, conforme ilustra o Gráfico 9 a seguir:

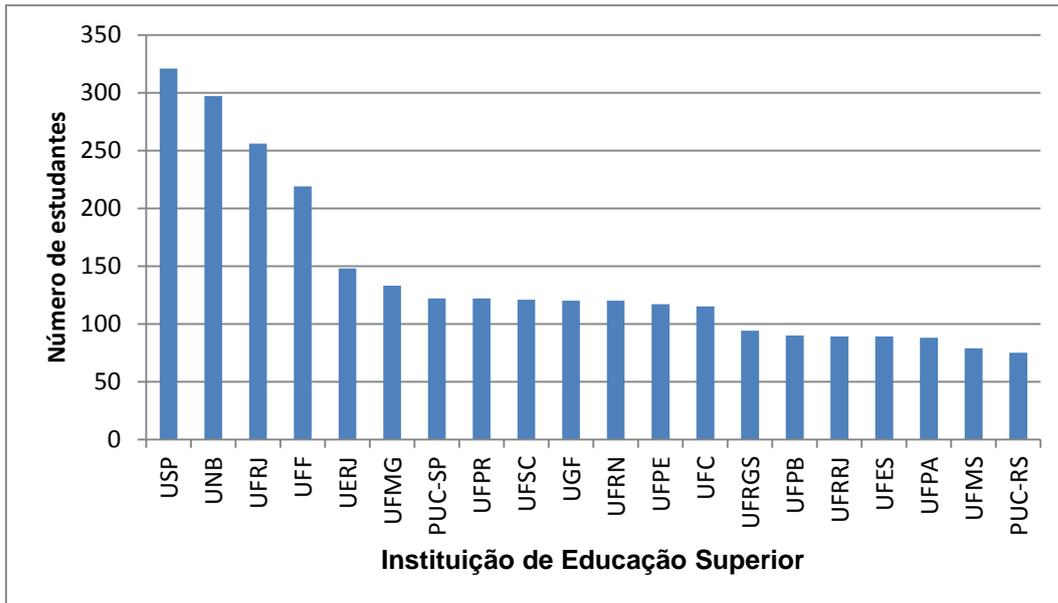


GRÁFICO 9 – Distribuição de estudantes por Instituição de Ensino Superior.

Ainda que o grupo de estudantes em cada IES seja pequeno em relação ao total de estudantes, na opinião do dirigente do MEC a presença dos estudantes PEC-G contribui em grande medida para o processo de abertura e internacionalização das universidades brasileiras, uma vez que *“pessoas chave são formadas pelas universidades brasileiras, esses diversos alunos do PEC-G passam a ter como referência o Brasil.”* Além disso, o PEC-G contribui para o conhecimento sobre as culturas de outros países. A gestora do PEC-G no MRE crê que as universidades consideram o Programa uma oportunidade de internacionalizar um pouco o brasileiro, no sentido que o brasileiro passa a ter contato com outras culturas, outros modos de vida, e não fica apenas com a visão direcionada para os países do Norte.

Pode-se inferir desta fala que a percepção sobre a presença dos estudantes do PEC-G nas IES brasileiras contribui para um processo de internacionalização para o Sul, e não para o Norte, como se convencionava na universidade brasileira. O relacionamento com pessoas vindas dos países em desenvolvimento pode promover novas perspectivas para as comunidades universitárias. Mas, como fazer com que as IES promovam esta estratégia de internacionalização de maneira intencional, coordenada, com um projeto político e pedagógico? Nas palavras do dirigente do MEC:

*“Eu acredito que as universidades ainda não perceberam o potencial que tem o Programa nesse processo de desenvolvimento de oportunidades, tanto pro país como para a própria instituição. E tem um misto de despreparo pra lidar com o tema, seja pq carece de uma política de*

*assistência estudantil mais robusta, seja por que carece de uma visão mais estratégica.”*

Como fazer com que as universidades percebam o potencial que tem o PEC-G pode ser uma das perguntas, mas especialmente se pode indagar de que maneira as ações desenvolvidas pelas próprias universidades, no processo de internacionalização, podem estar relacionadas com a presença dos estudantes nas IES?. Os convênios estabelecidos entre IES brasileiras e dos países participante, pode ser, segundo a coordenação do Programa, um dos motivos da queda na demanda pelo PEC-G. Este elemento se relaciona também com outro ponto: o aumento da quantidade e qualidade das universidades nos países. Ou seja, o contexto em que o Programa está inserido mudou. A dirigente do MRE, de forma surpreendente, declara:

*“(...) a tendência do PEC-G é acabar. E eu vou ficar muito feliz quando isso acontecer. Por que isso vai significar que as universidades na África já estão consolidadas, e que eles não vão ter mais que atravessar o oceano para vir estudar. Eu entendo perfeitamente que esteja diminuindo, eles já estão criando universidades. Já estão podendo mais, ou seja, a tendência vai ser acabar. Você pode, claro, atrair estudantes com cursos diferenciados, como gastronomia. Não vai ser mais essa coisa desesperada de uma massa querendo vir, como acontece em Bissau.” (C.A)*

A mudança do contexto internacional do PEC-G pode ser observada de duas maneiras. Por um lado, no aumento do interesse das próprias IES em desenvolver parcerias com IES de outros países do Sul, antes focado apenas nos países do Norte. Por outro lado, os países já não são os mesmos: as universidades possuem outra estrutura, outro interesse, e talvez uma maior capacidade em decidir sobre as estratégias a serem tomadas para a cooperação. O gestor da UnB resume este importante ponto de reflexão: *“O PEC-G é um programa anacrônico”*. Em outras palavras, PEC-G é um programa concebido no contexto mundial de da década de 1960 e não parece ter sofrido mudanças que acompanhassem as transformações ocorridas mundialmente e que se traduzem nas necessidades e demandas para a cooperação educacional. Mas quais mudanças seriam necessárias?

A resposta a esta pergunta dependeria do objetivo do Programa. Se ele quer se configurar como uma ação de cooperação educacional e, mais ainda de Cooperação Sul-Sul, ele será analisado com base no acúmulo de reflexão conceitual que se tem desta área. Não obstante, é um Programa que de fato implementa o que se propõe a fazer. O PEC-G facilita a formação de estudantes de países em desenvolvimento.

#### 1.4. A percepção dos Estudantes africanos sobre o PEC-G

A percepção dos estudantes, bem como suas dinâmicas de vida, relações sociais, adaptação à vida universitária, questões identitárias e outros elementos relacionados com a circulação internacional dos jovens africanos e a permanência destes no Brasil são temas centrais na análise do PEC-G. Esta pesquisa, porém, está centrada na gestão do Programa como um todo, já que é uma das lacunas identificadas na literatura. Esta sessão, entretanto, está dedicada à análise da situação do estudante africano no PEC-G a partir de três fontes de informação: a visão dos gestores do Programa sobre os estudantes, as cartas elaboradas por estes estudantes no processo de candidatura ao auxílio Promisaes, e a literatura produzida no Brasil sobre o assunto.

Para um estudante africano, a vida no Brasil não é fácil. São diversos desafios a serem superados para que a formação possa ser realizada com sucesso. Para o gestor do PEC-G no MEC, uma das principais dificuldades dos estudantes é o preconceito. O racismo é tema presente no Brasil e não apenas no caso dos estudantes africanos, em que pese às políticas afirmativas e os avanços na valorização dos afrodescendentes e na inclusão destes nos espaços educacionais brasileiros. Para o gestor do MEC *“Ele (o estudante) já está em evidência, estrangeiro, negro, e vem de um local para a universidade”*.

A questão colocada pelo gestor do MEC vai além da problemática do racismo, ou pelo menos não a aborda diretamente. Cesar conta que uma das formas de manifestação do racismo seria na UnB. Há vários trabalhos em grupo nas aulas, e muitos deles não aceitam *“pessoas com a minha cor”*. Para ele uma das coisas que faz as pessoas serem mais racistas é quando vem um *“negro burro”*. Quando vem um africano burro, os racistas se tornam mais racista. Ultimamente ele percebe que *“eles tem se superado quando eles vem que o Cesar é uma pessoa inteligente. Hoje em dia são eles que pedem para fazer grupo comigo”*. As palavras do gestor ilustram sua percepção sobre isso:

*Teve uma estudante-convênio que chegou a falar isso... que teve problemas com racismo e preconceito e começou a falar que o PEC-G é isso, que o PEC-G é aquilo,... ninguém vende ilusão. Ninguém disse que é fácil. A compreensão que eles têm do Brasil, principalmente pelo que é vendido pelas novelas.*

Neste trecho o gestor apresenta a visão dos estudantes sobre o Brasil. Aparentemente os jovens escolhem o Brasil por uma visão idílica do país, formatada pela imagem passada pelas novelas brasileiras e pela visão de um país que possui problemas estruturais semelhantes aos dos africanos, mas que conseguiu manter uma qualidade de vida melhor para sua população. Para Mungoi,

Trata-se, portanto, de uma imagem fascinante, essencialmente turística, veiculada, sobretudo, através dos meios de comunicação, em particular a televisão e pelas agências de turismo do país. (...) Alguns pensavam que o Brasil se resumia apenas a São Paulo e Rio de Janeiro, uma vez que as notícias veiculadas nos seus países se referem com frequência a estas cidades. Outros se surpreendem com a existência de violência, discriminação racial e das desigualdades sociais (Mungoi, 2006: 135).

A escolha pelo Brasil em parte está na visão apresentada acima. O período de adaptação dos estudantes é sempre difícil, sendo que os principais desafios giram, para além do sentimento de serem alvo de racismo, em torno a dificuldades econômicas, dificuldades resultantes das diferenças culturais, dificuldades de sociabilidade (Liberato, 2012: 23). Em uma entrevista realizada por Liberato (2012), a jovem angolana entrevistada explica que a escolha pelo Brasil vai além das questões linguísticas, sendo que é “mais fácil ir para um país que fala a mesma língua que nós, e que também tenha muitos negros” (Liberato, 2012: 23).

Ainda que o custo de vida no Brasil seja inferior ao de Portugal, as cartas entregues no processo de bolsa Promisaes relatam as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes. Um dos candidatos ao auxílio Promisaes descreve sua situação:

*“Frequentemente enfrento problemas com a habitação, com constantes avisos de expulsão por falta de recursos para efetuar os pagamentos, as casas são muito caras e eu não tenho recursos financeiros, também enfrento dificuldades para a aquisição de materiais de estudo para fazer os trabalhos pedidos nas diferentes disciplinas que eu faço”.*

O estudante não consegue viver em Brasília com 400 ou 500 dólares, mas tampouco pode trabalhar. A legislação brasileira não permite que o estudante, com Visto temporário IV, trabalhe no país. Para evitar que o estudante trabalhe, este apenas poderá estudar em cursos diurnos. O gestor reconhece, no entanto, que em muitos casos os estudantes acabam trabalhando informalmente. Mas a percepção dos gestores do MEC e do MRE é bastante clara, como no trecho da entrevista:

*“Por que ele veio pra estudar e não para trabalhar. A norma estabelece que os cursos sejam ofertados durante o dia. De certa forma eles podem trabalhar informalmente, sem carteira assinada. Se ele pegar carteira assinada ele perde o visto, ele é regido pela lei do estatuto do estrangeiro... você não pode ter outro tipo de visto, até por que isso já vem sendo adotado no protocolo já faz um tempo. Então é isso...a gente pensa também que o aluno que estiver trabalhando e estudando o rendimento não é o mesmo.”*

O Termo de Responsabilidade Financeira é obrigatório, mas em muitos casos ele acaba não conseguindo se manter no Brasil. Por um lado, o valor é demasiadamente baixo para o custo de vida nas grandes capitais brasileiras, como no caso de Brasília. Por outro, o

Termo de Responsabilidade Financeira pode ser assinado por qualquer pessoa, mesmo que não seja da família do estudante, não garantindo, desta maneira, que o compromisso seja realmente cumprido. Os gestores reconhecem que em muitos casos o Termo de Compromisso não garante a capacidade de manutenção do estudante no Brasil.

*“(...) quando ele vem pra cá ele assume a responsabilidade de se manter, invariavelmente, realmente a gente sabe que com 400 dólares por vezes não é o suficiente...”*

*- Mas acontece de ele apresentar esse documento, e chegar aqui e ele não ter como se manter?*

*- Acontece!... Guiné Bissau”*

O diálogo acima demonstra a fragilidade do Termo de Responsabilidade Financeira como instrumento de garantia de manutenção dos estudantes. Além das dificuldades financeiras das famílias dos estudantes, há dificuldades também em termos de transferência de dinheiro, que é feito via sistemas bancários como o Western Union. Lucio relata que o envio do dinheiro, até os primeiros meses de seu primeiro ano letivo, veio via Western Union, segundo ele a única maneira de receber remessas de dinheiro desde a Guiné-Bissau. A pesquisa feita por Andrade e Teixeira (2009) apontam outras dificuldades enfrentadas pelos estudantes-convênio na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre elas: 1) *Lidar com sentimentos de saudade da família*; 2) *Ter atendimento médico, se necessário*; 3) *Ter um local adequado para morar*; 4) *Lidar com a burocracia da Universidade e 4) Lidar com discriminação em virtude de sua origem étnica*. A relação com a Polícia Federal e com a renovação dos vistos parece ser foco de problema, como demonstra o trecho da carta de um dos estudantes da UnB:

*“Outra coisa, estou com uma pendência com a policia federal, o meu documento expirou não fui renovar e quando fui me colocaram uma multa de 165 reais ate agora não paguei essa multa por falta de dinheiro e se não conseguir a bolsa não sei como continuar a fazer a renovação dos meus documentos.”*

A vida no Brasil exige responsabilidade dos estudantes na gestão de documentos, já que este deve seguir as normas estabelecidas no estatuto do estrangeiro. A adaptação dele no país vai além da regularização de sua situação. Há ainda diversos fatores de riscos, como aponta Andrade e Teixeira (2009):

Neste estudo, foram identificados como principais fatores de risco no grupo de estudantes o distanciamento da família de origem, a constituição de uma rede de relações sociais precária e a discriminação sofrida pelos estudantes pela dupla condição de estrangeiros e africanos. (Andrade e Teixeira, 2009)

A língua portuguesa falada no Brasil é outras das dificuldades apresentadas por alguns autores, como Subuhana (2009) e Silva e Morais (2012). Os estudantes em grande parte escolhem o Brasil por conta de compartilharmos do mesmo idioma, mas acabam percebendo que as diferenças linguísticas dificultam a adaptação, e em muitos casos o rendimento acadêmico. Muitos destes estudantes são falantes de idiomas nacionais como o crioulo. Podemos resgatar a questão das línguas hegemônicas apontadas por Mazrui (2005) e por Poulou Freire. O estudante necessita de apoio para aprender a língua portuguesa, mas também é um fato que contribui para a diversidade, e para o fortalecimento de sua identidade cultural. A formação de quadros para o desenvolvimento dos países não implica em si a pertinência social e cultural do conhecimento produzido para a transformação social almejada. Para Silva e Morais:

“a língua portuguesa, tal como falada e escrita no Brasil, é considerada um problema na inserção de muitos estudantes, assim que se deparam com o contexto universitário, pois é um dos principais indicadores da sua posição como estrangeiros no Brasil. (...)Muitos estudantes relatam a falta de tolerância de muitos docentes com suas deficiências linguísticas, o que agrava ainda mais o quadro de insegurança e incertezas que marcam os primeiros meses de sua inserção no Brasil”. (Silva e Morais 2012:168)

Pelas entrevistas e pela análise da literatura, percebe-se que os estudantes contam pouco com as universidades para facilitar o processo de adaptação no Brasil (Andrade e Teixeira, 2009). As redes de amizade e solidariedade parecem ser uma das principais estratégias de adaptação, na qual outros estudantes, compatriotas ou apenas em igual situação de estrangeiro, oferecem apoio nas questões burocráticas, na compreensão sobre a nova dinâmica de vida universitária e na inserção dos novos calouros na vida social. A recepção da estudante guineense Lucia foi feita por seus colegas da Associação de Estudantes da Guiné Bissau em Brasília, que foi avisada de sua chegada pela Assessoria Internacional da UnB. A vida social alivia as dificuldades enfrentadas, e em especial nas festas, tal como ressalta Mourão (2009):

Os eventos e festas, especialmente o do Dia da África, mesclam elementos de uma e outra cultura, tanto cabo-verdiana, guineense, como brasileira, ao mesmo tempo em que mantém e reafirmam os laços afetivos e simbólicos com a nação de origem, atualizando tradições e costumes.(Mourão, 2009:12)

O gestor do MEC cita ainda casos extremos de dificuldades com drogas, como no caso ocorrido em Mato Grosso em 2011:

*Não sei se você soube do caso do ex-estudante em Mato Grosso que morreu assassinado. Ele se envolveu com crack, no final do curso. A universidade deu apoio, dentro das possibilidades da universidade, mas foi dado, e ele infelizmente se envolveu num delito, acho que furto, e provocou desligamento dele, até nosso... infelizmente esse rapaz ficou aqui no Brasil,*

*mas ele se envolveu com uma brasileira...e ai ele foi assassinado. A gente não podia ficar sem fazer nada.*

O acompanhamento dos estudantes no Brasil é feito pelas IES primeiramente e tem o apoio do MEC e do MRE. Nos casos como o citado acima pelo Gestor do MEC, os coordenadores nacionais do PEC-G fazem a ponte entre as IES e as famílias dos estudantes, envolvendo também as embaixadas brasileiras nos países de origem. Aparentemente a gestão das situações mais delicadas, como adoecimento, morte, permanência ilegal no país torna o Programa mais complexo de ser gerido, e o limita a sua implementação operacional. Pouco cabe, dessa forma, no espaço da reflexão e da inovação do mesmo. No entanto, algumas ações estão sendo realizadas pelo MEC para dar agilidade e organizar o acompanhamento da vida do estudante africano no Brasil, como é o caso da implantação de um módulo no SIMEC, que vem sendo alimentado pelas universidades participantes do PEC-G:

*O SIMEC tem 1669 registros. As universidades estão alimentando o sistema. Agora isso tá sendo implantado esse ano. A gente sabe a quantidade de alunos considerando os selecionados e as pesquisas que o MEC faz pra liberação dos recursos, mas tudo por mensagem eletrônica. Agora não, estamos fazendo isso daqui pra monitorar*

O retorno dos estudantes a seus países parece ser central também na análise do Programa, no que se refere ao ator principal da circulação internacional: o jovem africano estudante de graduação no Brasil. Embora não tenha sido encontrada nenhuma pesquisa de egressos que aborde a população total de estudantes-convênio no Brasil, a coordenação do Programa se esforça para que o retorno dos estudantes aconteça, em especial por meio da entrega do diploma, que só é feita na embaixada brasileira no país de origem, conforme descreve o gestor do PEC-G no MEC:

*Eles só pegam o diploma lá... Ele pode até... sabemos que isso acontece em alguns casos, ele pode querer ficar no Brasil ou seguir a formação em uma pós-graduação, após o término do curso pega a declaração de conclusão e tentam a pós-graduação. Alguns são tão bons mesmo, que conseguem e fazem o mestrado e doutorado.*

O retorno, como destaca o gestor do MEC, é uma questão complexa se levarmos em consideração as aspirações pessoais em contraposição ao sentimento de retribuição ou se compromisso de contribuir com o desenvolvimento de seu país. Quando indagado sobre planos de futuro, o estudante Lucio diz que pretende voltar à Guiné-Bissau por um tempo, para ver se conseguiria um trabalho no país, mas acha que seria muito difícil. Mais pra frente reconhece que tem vontade de ficar no Brasil, que aqui tem muito mais oportunidades, e que tentaria o mestrado quando de volta à Guiné. Para ele, o Brasil ajuda os países africanos a formarem quadros e contribuírem com o desenvolvimento, quando é

possível. No caso da Guiné-Bissau é muito difícil. Hoje em dia, ele diz que tem duas bandeiras, a da Guiné e a do Brasil, e que todas as dificuldades que ele enfrentou serviram para que ele entendesse o que é a vida. Já no caso do estudante angolano Cesar, ele se sente obrigado a voltar para Angola. O governo dele espera isso, e mandou ele para o Brasil para voltar depois. O estudante cabo-verdiano Roberto, já formado em Ciência Política na UnB, explica que possui amigos que retornaram a Cabo Verde após o fim da graduação, mas que estão desempregados. Ele, por outro lado, envia dinheiro todos os meses para sua família.

Este deslocamento transitório (Mourão, 2011), vivido com um tempo definido pela duração do curso de graduação, transforma os estudantes. Inicialmente, ao chegar ao Brasil os jovens estão cheios de expectativas baseadas em uma imagem anterior do país, e pouco a pouco vão mudando, suas percepções e a relação com outros estudantes e com a vida universitária alteram os planos destes estudantes, em especial relativamente ao retorno ao país de origem. Para Mourão, há diferenças entre os estudantes concludentes, os egressos e os retornados no que tange ao processo de trânsito vivido. Os retornados, para a autora, já não estavam mais deslocados. Os estudantes, como um todo, acabam desenvolvendo estratégias de integração, que permite a adaptação nas universidades brasileiras:

Ao viverem tanto tempo no Brasil os estudantes guineenses e cabo-verdianos, de formas diferenciadas, lançaram mão de novos códigos de interação, incorporando aos seus referenciais culturais novos referenciais, que eram vivenciados e ativamente apreendidos no cotidiano de suas relações sociais inseridos no novo contexto. (Mourão, 2009:13)

O retorno ao país de origem está em grande medida condicionado pela situação política e econômica do mesmo. Segundo a gestora do MRE, a única forma de se garantir o retorno dos estudantes é dar o diploma no país de origem, e sem a assinatura do egresso. Os diplomas passam pelo MEC, recebem os carimbos obrigatórios, passam pelo MRE, e chegam legalizados nas embaixadas para serem retirados pelos estudantes. O estudante Paulo, da Guiné Bissau, diz que para que seu retorno seja possível deve haver o mínimo de condições para isso. Ele não se imagina retornando à Guiné Bissau enquanto o país não estiver com a mínima estabilidade política, que lhe permita buscar trabalho. O estudante diz claramente que ele e seus colegas guineenses pensam em voltar ao país para buscar o diploma, mas que esperariam o tempo para poder tentar voltar ao Brasil para a pós-graduação.

A dirigente da UnB explica que não é necessário o diploma para se inscrever a um processo seletivo de pós-graduação na UnB. É um direito de o estudante receber, no Brasil, o certificado de conclusão da graduação, que a universidade lhe oferece diretamente. Sara tem intenção de seguir carreira acadêmica na área de genética na UnB, e gostaria que isso fosse permitido. Já Lucia, na espera de uma decisão de seu pai, e argumenta que, sendo profissional na área de letras, poderá contribuir com o desenvolvimento de pesquisas sobre as línguas nacionais da Guiné-Bissau, segundo ela tema bastante esquecido pelas autoridades do País. Lucia e Fátima representam a nova geração de profissionais africanos, que, de uma forma ou de outra, se preocupam com o desenvolvimento de seu país, mas reclamam pela possibilidade de decidir sobre seus futuros, e de levar o novo e a diversidade de alternativas em suas trajetórias profissionais.

### CAPÍTULO III – UM PROGRAMA DA DÉCADA DE 60 EM UMA COOPERAÇÃO DO SÉCULO 21

A análise do PEC-G proposta por este trabalho passa prioritariamente por sua concepção de cooperação. Os resultados quantitativos podem ser considerados satisfatórios ao longo do tempo, tendo em vista os quase 65, 2% de estudantes diplomados, porém a redução da procura pelo PEC-G e a diminuição da cobertura das vagas, além da fragilidade operacional indica que o Programa necessita de uma revisão para sua reorientação. O objetivo do Programa também pode ser revisitado neste processo. O que se quer com o PEC-G? Qual é a demanda pela formação de quadros africanos em universidades internacionais? De que forma este Programa se relaciona com a concepção de cooperação em debate no Brasil e no mundo? E, mais especificamente, qual é a concepção de cooperação dos gestores e dirigentes do Programa.

Algumas destas perguntas foram feitas aos entrevistados desta pesquisa. Os conceitos se confundem, a palavra ajuda aparece diversas vezes na forma direta ou indireta na fala dos dirigentes, e mais direta na fala de alguns dos estudantes. Cesar, por exemplo, explica que o Brasil faz o PEC-G como programa de cooperação para ajudar os seus irmãos africanos. Ele sente que o Brasil é um dos países que mais tem um senso de ajuda para com os países africanos. Para Cesar, é o sentimento de ajuda e de irmandade que o Brasil tem entre outras nações: *“todo mundo viu o desejo do presidente Lula em ajudar os países africanos. É um jeito de levar o nome do Brasil para fora do Brasil”*.

Cooperação e ajuda são coisas diferentes no contexto histórico e contemporâneo da cooperação. Ajudar está associado a ações paliativas, e não de necessariamente o fortalecimento e a troca horizontal com o outro. É a transferência unilateral de recursos humanos, financeiros e humanitários de um país para o outro. Ajudar significa em alguma medida intervir na realidade do outro, desde parâmetros estrangeiros. Mas o conceito do PEC-G sobre ajuda parece ser diferente, conforme demonstra o trecho da entrevista com a dirigente do Programa no MRE:

*“O objetivo é ajudar, mas ajudar naquilo que é bom pra ele, e não naquilo que me interessa. Eu não estou fazendo, por exemplo, brain drain, como se eu estivesse trazendo os meninos e segurando os melhores aqui.... ficam muitos, mas ficam por que casam com brasileiro, por que tem filhos brasileiros, por que querem ficar. Tanto que nós mandamos o diploma lá pro país dele para ele ir lá buscar. Pra mostrar pro governo dele que nós não queremos fazer brain drain. Os alunos de mérito acadêmico, nós damos passagem de volta para que ele possa voltar!”*

A intenção do governo brasileiro, segundo a diplomata, não é segurar os melhores quadros no mercado de trabalho nacional. Por isso todos os diplomas são retirados na embaixada brasileira no país de origem do cidadão. O “êxodo de cérebros” seria argumento para críticas ao PEC-G, tendo em vista a problemática deste tema no contexto mundial. Ao longo das décadas, os países estimularam a migração de profissionais qualificados, fragilizando as instituições locais. Parece que o PEC-G toma alguns cuidados para evitar esse fenômeno. Assim como o cenário da cooperação mudou, o debate sobre o êxodo de cérebros também vem ganhando novas posições, que afirmam que a contribuição dos emigrados pode ser positiva para o país de origem. A política externa brasileira também se beneficia com a vinda destes estudantes ao Brasil, como apontado pelo gestor do MEC:

*“Não há dúvida que o PEC-G facilitou de alguma maneira as relações comerciais do Brasil com alguns países da África. Em algum momento isso foi útil. Achar que a cooperação é Sul-Sul, mas também existem interesses e isso nós vemos de maneira bem clara.”*

A contribuição do programa para a imagem do Brasil é sinalizada como um resultado da cooperação, como parece apontar o dirigente do MEC:

*“Acho que as possibilidades de parcerias que de fato estabelecem laços entre os países é que muito dos jovens PEC-G ao retornarem aos seus países de origem acabam ocupando papéis de liderança e de destaque e conhecem a cultura brasileira, a cultura brasileira acaba também influenciando a formação desses jovens, e acaba que as possibilidades de negócios a serem estabelecidos, de comércio, de parcerias políticas mesmo, são pessoas com papéis importantes em seus países e que tem como ideário de organização social brasileira, os nossos valores.”*

Em termos de contribuição do PEC-G ao desenvolvimento dos países, a gestora do Programa no MRE se centra na formação de lideranças nacionais quando descreve que embora não haja nenhum levantamento e nem os dados sistematizados, sabe-se que o ex-reitor da universidade de Moçambique, se formou pela Fundação Getúlio Vargas, voltou e fez pós graduação, que o primeiro ministro de Cabo Verde foi aluno do PEC-G, e a Itaipu foi construída por engenheiros paraguaios formados pelo PEC-G.

Não há pelo visto sistematização ou estudo amplo dos egressos e da atuação dos formados pelo PEC-G. As informações se centram nas autoridades e profissionais de destaque, como o Primeiro-ministro de Cabo Verde, ou os engenheiros paraguaios que construíram a Itaipú Binacional. Além da contribuição para os indivíduos, em termos de contribuição do PEC-G para o desenvolvimento dos países, o dirigente do MEC aponta para o seguinte:

*“Além dessa do indivíduo, você tem uma contribuição para a formação de quadros de nível superior, em países que muitas vezes podem estar*

*arrasados pelas guerras civis, com universidades desestruturadas, e que tem a oportunidade de vir estudar aqui e que serão vários anônimos, arquitetos, engenheiros, professores, que vão contribuir para o desenvolvimento de seus países”.*

Dessa forma, percebe-se que a cooperação com África passa pelo conhecimento do outro. Este conhecimento inclui compreender as dinâmicas internas dos atores sociais africanos, assegurar um processo compartilhado, em que as decisões e o andamento das ações sejam discutidos, e que haja apropriação por parte de todos os parceiros. A falta de parcerias parece também incidir na parca informação que se tem dos países africanos, e, por consequência, nas incoerências nas visões.

A concepção de cooperação parece se restringir a assinatura dos protocolos. Parece que, o ato formal que permite dar um abrigo legal às ações já é em si um processo de cooperação. A gestora do PEC-G no MRE coloca que a cooperação do Brasil com um governo de outro país é feita através de acordos de cooperação. Os acordos são muito genéricos e eles preveem cooperação cultural ou educacional, ou técnico-científico, e conclui que maneira como essa cooperação é feita depende de diversas outras ferramentas.

Esta visão deixa entender que o *como* da cooperação, ou seja, de que forma ela se desenvolve é algo que não passa pela jurisdição do PEC-G. Que o *como* da cooperação não faz parte do planejamento e da concepção da qual ela está imbuída. Esta colocação está relacionada também com a centralidade da cooperação na oferta de vagas, e não na construção das parcerias, como visto anteriormente. Fica claro na seguinte colocação do gestor do MEC:

*“A vaga é federativa, a educação sem pagar nenhum centavo foi dada, a cooperação foi feita. E ainda assim o governo, pelo PROMISAES concede auxílio pra mais da metade dos estudantes do PEC-G, nas federais.”*

Neste trecho, o auxílio Promisaes se torna mais um elemento de ajuda dentro da cooperação, ou seja, a ajuda está dentro da concepção de cooperação do Programa. A centralidade da cooperação na oferta de vagas limita seu conceito. No contexto da cooperação, a vaga é um dos elementos em uma ampla gama de resultados que se quer atingir, como o conhecimento e a integração entre as sociedades. O gestor do PEC-G na UnB entende que as vagas não pertencem aos estudantes, mas sim aos países. Por isso, segundo ele, precisa ter uma grande reforma no PEC-G, mas mais nos países e não tanto no Brasil. A demasiada ênfase do PEC-G na escolha individual do aluno parece dispersar os esforços, e os concentra nas instituições brasileiras, por isso a colocação relativa à reforma nos países. Os países precisam aparecer de alguma maneira.

*“Eu nem consigo captar a realidade do país, até na internet não tem muitas informações.”*, disse o gestor do Programa na UnB. Este, que talvez seja o profissional que está mais em contato com os estudantes demonstra sua insatisfação em relação a compreensão sobre a realidade do outro, fundamental para se chegar a uma cooperação inovadora. As entrevistas permitem refletir sobre a necessidade de se entender melhor com quem estamos cooperando. Análises devem ser feitas para se compreender as condições das universidades africanas, que justifiquem a percepção da gestora do PEC-G no MRE, ao relatar que o objetivo do PEC- G é a cooperação Sul-Sul, uma cooperação com países em desenvolvimento e, normalmente, com raras exceções, esses países não têm universidades.

Segundo o estudante Lucio, da Guiné Bissau, a universidade não tinha qualquer estrutura, e nunca se cumpriam as promessas de melhorias, de entregas de materiais, e a formação dos estudantes estava completamente comprometida. As universidades africanas parecem realmente carecer de estrutura física e humana. Assim, infere-se que os países participantes são centrais na reformulação do PEC-G, tornando-se parceiros do Programa. São os únicos capazes de, em parceria com outras organizações governamentais, não governamentais e da iniciativa privada, trabalhar em prol de um processo democrático de formação, no âmbito de uma educação contextualizada para seus jovens, parte de uma política pública nacional. A ausência dos países, e mais ainda, dos atores envolvidos em um potencial processo de decisão compartilhada, coisa que não acontece atualmente no Programa, permite a continuidade do desconhecimento sobre o outro, seja sobre o próprio estudante, seus aspectos culturais ou as estruturas sociais da quais faz parte. A cooperação é em si a troca entre estes atores, em um grande processo de formação de redes de conhecimento.

A questão da cultura no desenvolvimento aparece de maneira evidente na fala dos estudantes. Cesar, ao comentar sobre o desenvolvimento em Angola, diz que este poderia ser conseguido com pouco, por exemplo, dando água e luz a toda a população. A tia de Cesar conseguiu estabelecer sua vida vendendo geladinho, uma espécie de sorvete feito em casa. Ela só consegue isso por que tem água e luz. Não há água encanada na casa de Cesar, mas ele acha que com isso as pessoas poderiam fazer pequenas coisas, comércio e poder sobreviver bem. A estrutura social das sociedades africanas, como lembra Santamaria (2009), funciona entre unidades familiares de economia, em que há um sistema de pequenos negócios e trocas, e um mecanismo próprio, informal de gestão dos poucos recursos. Estes elementos do modo de funcionar das sociedades são fundamentais de serem percebidas pelos estudantes como Cesar, que poderá vir a contribuir fortemente na

formação de uma visão diferenciada de desenvolvimento, caso tenha oportunidades para isso.

### **1.1. O papel dos países participantes**

Pode-se identificar uma mudança na concepção de cooperação do PEC-G. Segundo o protocolo publicado em 23 de maio de 1987, “o PEC-G dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática” (Seção 1 – DEFINIÇÃO E OBJETIVO). Esta seria uma das maneiras de se candidatar ao Programa, além da candidatura individual dos jovens interessados. A candidatura individual não possui qualquer relação com programas nacionais ou internacionais de desenvolvimento, e sem, ao que parece, relação com os sistemas nacionais de ensino. No caso de Angola, em que há um instituto Os programas de desenvolvimento, citados no parágrafo único do Protocolo, deveriam ser a principal via de acesso, gradativamente, a com o apoio dos postos diplomáticos nos países.

Esta e outras cláusulas do PEC-G se tornaram obsoletas ao longo do tempo, e em especial após a publicação do Decreto Nº 7.948 publicado 2013, que substituiu o Protocolo. O Decreto regulamenta o PEC-G e o atualiza, em especial para responder a novas demandas, como por exemplo, obriga a realização do exame de proficiência em língua portuguesa a todos os candidatos, incluindo os provenientes de países de língua oficial portuguesa. O Decreto exclui uma série de cláusulas presentes no Protocolo e retira, com isso, o foco nos programas de desenvolvimento. Esta questão merece atenção na medida em que anuncia a própria concepção de cooperação do Programa.

Ao colocar a responsabilidade de seleção de estudantes nos governos parceiros, por meio de seus programas de desenvolvimento, o PEC-G estaria dialogando diretamente com os Estados, e não com os candidatos. Isso, ao que parece, não foi possível já que, segundo a gestora do Programa, os países acabavam por indicar jovens que não faziam parte de qualquer programa nacional, mas que eram muitas vezes indicações políticas, e com isso eram selecionados jovens abastados e parentes de autoridades nacionais. Sem os programas de desenvolvimento e a implicação dos governos participantes no processo de seleção dos candidatos, o PEC-G se torna uma oportunidade individual de acesso, que depende do esforço e dos meios de cada um dos interessados. O tema é mais complicado do que parece.

Segundo a dirigente do MRE, o governo brasileiro estimula os países a enviarem candidatos no âmbito de seus programas de desenvolvimento, mas a maioria dos países

não responde. Para a dirigente, os países estão preocupados com muitos outros problemas, e não respondem aos comunicados do Brasil sobre qual é o seu interesse.

*“Isso temos feito (solicitado indicação das áreas prioritárias para os países), e a maioria dos países não responde. A maioria dos países é muito complicada, tem muita confusão, estão com milhões de outros problemas na frente, eles não vão ficar respondendo pergunta do governo brasileiro de qual é o seu interesse...”*

Segundo a dirigente, nos casos onde há resposta, esta não parece se adequar à realidade do país. Ela cita o caso da Guiné-Bissau, que respondeu ao Brasil com a indicação de que necessitava de profissionais em Turismo, o que, na opinião da diplomata, não condiz com a realidade socioeconômica do país, já que este não possui sequer uma rede de hotéis:

*“Guiné Bissau responde: nós temos interesse em turismo. Mas Guiné Bissau está passando fome, não tem que ter turismo. Não tem nem onde ter turismo, não tem hotel. Veio uma turma de meninos fazer turismo aqui, e esses meninos não tem onde trabalhar em Bissau!”*

A identificação das áreas prioritárias ou possíveis de se atuar profissionalmente nos países também foi uma preocupação levantada pela estudante de biologia da Guiné-Bissau, Fátima. A jovem conta que sua mãe não queria que ela cursasse biologia, por não haver campo de trabalho na Guiné-Bissau. Sua mãe questiona onde ela poderá trabalhar sendo bióloga, e ela responde: *“ah, mãe, o país também está a precisar de coisa nova, não é por que não tem que eu não posso fazer. Eu faço e levo”*. O pensamento de Sara demonstra a necessidade dos jovens em propor novos arranjos, novas ações e novos campos de atuação, onde aparentemente só se acredita haver espaço para o convencional como áreas de saúde, construção civil e administração.

Já o fato de Angola indicar candidatos para estudarem em áreas técnicas ligadas ao petróleo parece ser mais aceitável, como expressa o gestor do PEC-G na UnB: *“Angola tem demanda na área petrolífera, por isso estão mandando mais para o Brasil do que para Portugal”*. A gestora do MRE concorda e cita que Angola tem o INABE<sup>37</sup>, que financia as bolsas de quase todos os estudantes, e que às vezes o recurso é da companhia de petróleo do país. Realmente, o próprio estudante angolano Cesar conta que o INABE coordenou todo o processo para a vinda ao Brasil.

Cesar recebeu uma ligação da direção da escola, que entrou em contato com os melhores alunos de cada curso. A direção da escola solicitou que os alunos se

<sup>37</sup> O Instituto Nacional de Bolsas de Estudo de Angola é o órgão responsável pela oferta de bolsas a estudantes angolanos.

candidatassem no Instituto Nacional de Bolsas de Estudo – INABE, que foi à direção da escola, solicitando o contato com somente o melhor aluno de cada curso. A ideia era que estes se candidatassem a bolsas de estudo para estudar fora do Brasil. Cesar organizou sua documentação e foi ao INABE. O Instituto solicitava uma série de exigências, entre elas uma nota, nas disciplinas técnicas, acima de 13. Cesar tinha a nota 15, segundo ele, uma nota excelente. Após a análise por parte do INABE, a documentação de Cesar foi encaminhada à Embaixada do Brasil em Angola, para que esta fizesse uma segunda avaliação e, *“se achassem o aluno excelente, mandaria sua documentação para a UnB, que também faz a sua avaliação”*.

Nesse sentido, a percepção do dirigente do MEC parece coadunar com o depoimento do estudante angolano. Para ele, normativamente, os países devem fazer uma pré-seleção antes do processo realizado no Brasil. Ao ser questionado se esta pré-seleção seria feita pela Embaixada brasileira, o dirigente afirma que é o próprio país quem seleciona os estudantes de acordo com suas demandas. No que diz respeito à dificuldade de se implementar a cláusula primeira do Protocolo publicado em 1984 relacionada aos Programas de Desenvolvimento, ele expõe:

*“Acho que são dificuldades de gestão do Estado como um ente complexo. Se eu perguntar quais são as demandas para um ente privado ele vai me falar umas, se eu perguntar para os movimentos sociais serão outras, se eu pensar por governantes....é entender o Estado em sua complexidade e dizer, qual é a demanda? Ora, a demanda depende,....do que a gente ta falando, e de que desenvolvimento estamos falando.”*

Ou seja, como um país poderá indicar a necessidade de profissionais formados? De acordo com quais parâmetros? O social ou o econômico? Neste ponto, cabe retornar à reflexão sobre as decisões políticas para o desenvolvimento dos países africanos. Os parâmetros de desenvolvimento são, para muitos autores pós-coloniais como Falola (2003), Mundimbe (1988), Bhabha (2010), fundamentais para perceber o lugar da cultura. As sociedades africanas dependem, em grande medida, da orientação e gestão de políticas públicas que, para além de propiciar um crescimento econômico, sejam capazes de interagir de forma pertinente com sua formação histórica. As políticas públicas necessitam de profissionais em condições de promover processos de transformação, com base no conhecimento dos aspectos próprios de sua sociedade.

A busca pelo crescimento da produção e do consumo, no contexto capitalista é um fato difícil de negar, e não é diferente para África. A demanda é por agentes do desenvolvimento que possam auxiliar a economia a crescer, a gerar emprego, indústria, produção alimentícia de grande escala para exportação, diminuição da dívida pública e

externa, construção de estruturas físicas para o escoamento da produção, implantação de sistemas monetários, fiscal, previdenciário, de saúde e educação. O desenvolvimento está associado com o campo do poder e com a formação de redes, no qual, para Ribeiro (2007):

A natureza da distribuição de poder dentro do campo do desenvolvimento dependerá do processo através do qual redes são formadas e das características das intervenções institucionais decorrentes do drama do desenvolvimento (Ribeiro, 2007:277).

O PEC-G parece se configurar em um instrumento útil para a formação de redes. A organização da circulação dos estudantes implica na formação de redes de diversos aspectos. Redes de solidariedade entre os estudantes são as mais expressivas, e se manifestam na escolha da cidade de destino e de curso, na moradia e nas estratégias de sociabilidade no Brasil, e principalmente na relação de ajuda para a permanência no estrangeiro (Subuhana, 2008).

As redes para o desenvolvimento também podem ser vistas da perspectiva da escolha de áreas prioritárias para os governos dos países participantes. Estas áreas se baseiam essencialmente na necessidade de produzir “mão de obra” qualificada para o crescimento do país e a modernização de sua sociedade. Estas áreas, no entanto, necessitam de profissionais com visão estratégica, e que conheçam sua própria realidade, sobretudo a cultural. As redes se formam a partir do diálogo entre o poder público, o privado e a sociedade civil, no contexto do capitalismo globalizado e na inserção dos países africanos no mercado internacional (Gusmão, 2008). Ribeiro (2007) explica a importância da formação de redes:

“os circuitos que vinculam projetos nas escalas nacio-nais aos globais [e] têm construído uma rede multilocalizada através da qual informação e pessoas circulam (...). Nesse sentido, a criação de redes resulta em “instrumento hábil para mover-se de cenários locais a nacionais, internacionais e transnacionais” (Ribeiro, 2007: 278).

O desenvolvimento econômico é o objetivo de muitos países. Mas o que faz ser o contexto africano mais delicado e específico? Estarão os estudantes africanos cientes do contexto e do processo do qual fazem parte? Para Gusmão (2008:292) a *“educação que lhes parece tocar não trata de tradição senão que da modernidade tornada obrigatória para a inserção dos Estados-nação africanos na trama internacional”*. O conhecimento produzido e compartilhado nas IES não parece ser direcionado para esta especificidade cultural e social dos que migram. Pode parecer inviável a formação adaptada à realidade dos estudantes africanos no Brasil, considerando o pouco número relativo de estudantes nas IES, mas não seria difícil imaginar um processo de comunicação mais transparente, no sentido do conhecimento mútuo e da valorização das relações históricas entre os países.

Para o dirigente do MEC, o Brasil também tem dificuldades em identificar suas demandas por profissionais:

*“Se no Brasil, que temos uma democracia mais estruturada, com instituições consolidadas e uma ampla gama de políticas públicas nas áreas sociais, ambiental, previdenciárias, etc, já é difícil estabelecer demandas de desenvolvimento, quiçá um país africano que tem ausência de estado, um patrimonialismo muito grande, corrupção rompante, diversas mazelas que já foram superadas pelo Brasil, tem muito mais dificuldade de articular um projeto nacional e quais são as demandas nacionais. Acho que é um desafio, mas não é simples, é um processo que deve ser pensado.”*

Para o MRE, o papel dos países participantes é inserir o estudante PEC-G no mundo do trabalho. Nas palavras da dirigente da instituição:

*“O papel dos países participantes é pegar os estudantes e colocá-los para trabalhar. Por que eles saem daqui prontos para o mercado de trabalho. E esse é o grande objetivo do PEC-G: preparar mão de obra qualificada pra desenvolver os países de origem, esse é o principal objetivo do PEC-G. O país participante não precisa fazer nada. Os estudantes dele que se interessaram e que vieram para o Brasil, ele precisa dar é emprego, por que o menino já está pronto.”*

Neste ponto parece haver diferentes percepções entre os dirigentes do MEC e do MRE. Enquanto para o MRE o país participante não tem qualquer papel efetivo durante o processo, e por isso não se configura como um país *parceiro*, e sim *participante* do PEC-G, para o dirigente do MEC o país participante possui uma série de obrigações:

*“Normativamente, eles estão obrigados (os países participantes) a fazer uma seleção prévia desses alunos, a custear a vinda deles. Uma das cláusulas do PEC—G diz que ao vir para o Brasil o estudante deve ter garantias de se manter no Brasil, e na maioria das vezes isso é feito pelos Estados. Ou vem de famílias ricas e vêm custeados pelas famílias, ou o próprio governo dá uma bolsa para eles virem estudar.”*

Na divisão das tarefas entre as duas instituições fica claro que o MEC lida com as questões internas e o MRE com as questões externas, de interlocução com os países participantes, em especial pelas embaixadas. Dessa forma, torna-se compreensível que a perspectiva seja diferente, e que para o dirigente do MEC o que está na normativa do Programa é o que, teoricamente, deveria acontecer. E está na normativa do Programa, vigente até o início de 2013, que as vagas seriam gradativamente passadas para o controle do país parceiro, por meio de seus programas nacionais de desenvolvimento. Mas a gestora do PEC-G no Itamaraty deixa claro que nos dias de hoje não há indicação de estudantes por parte governo local.

O MEC, ao interagir diretamente com as IES, coordena a relação do PEC-G com o campo educacional, no Brasil. A relação com o campo educacional dos países parceiros é,

nas palavras da dirigente do MRE, função da embaixada, que apresenta a lista de candidatos aprovados para o governo local. A dirigente acrescenta que poucos países oferecem bolsas para seus estudantes. Ou seja, a interlocução do PEC-G com o campo educacional do país participante, seja ele o nível básico ou o nível superior é feita pelas embaixadas. Na visão da gestora do Itamaraty cada país tem um sistema de educação diferente, e se for de um país de língua portuguesa, ele segue o sistema português, o que para ela justifica o papel da embaixada na comunicação com os países, que é a instituição brasileira permanente no país, e que pode conhecer melhor a realidade educacional do mesmo. Por outro lado, parece ser uma visão comum a dificuldade de se estabelecer o contato com os países para a partilha no processo de decisão e implementação do PEC-G.

Para o dirigente do MEC, a relação com o campo educacional dos países é muito importante. Segundo ele,

*“Seria importante os países que articulam este tipo de parceria mobilizar suas secretarias de educação básica ou equivalente, no sentido deles mobilizarem e mostrarem o que é o PEC-G, que é uma alternativa concreta para os seus jovens, ou seja, apoio na divulgação e considerar isso nos seus sistemas de ensino de educação média, ensino médio.”*

Além da questão da divulgação, o dirigente do MEC coloca outro ponto importante, que se refere à inclusão do PEC-G nos sistemas de ensino dos países, ou seja, que isso seja visto como uma “alternativa concreta” para os seus jovens. Percebe-se que se indica uma necessidade de contar com o ministério da educação do país como um parceiro na divulgação, mas também na organização da demanda por formação superior. É interessante observar que, ao mesmo tempo em que se evita aprofundar na questão dos tais programas de desenvolvimento, previstos no Protocolo PEC-G, pouco se fala na relação do PEC-G com a estrutura nacional de educação, na apropriação por parte dos gestores públicos do campo educacional, de um programa que pode oferecer milhares de vagas para seus jovens.

O dirigente do MEC insiste em que, na realidade, existe uma parceria entre os países, especificamente no que tange a seleção dos candidatos. Para ele:

*“tem um processo de divulgação do PEC-G, onde se mostram os calendários, onde os candidatos se submetem dizendo que eles tem condição de participar. É feita uma seleção prévia no país de origem, apresentando um histórico escolar...”*

Questionado sobre a seleção prévia, se a referência seria sobre o país de origem fazer a pré-seleção ou a embaixada brasileira, o dirigente esclarece que *“Então, pelo país. Eles fazem uma prévia seleção em articulação com a embaixada. Não são todos os países.*

*Mas os países africanos eu acho que fazem essa seleção junto com a embaixada*". As diferentes percepções entre as instituições coordenadoras ficam evidentes. Tanto a dirigente quanto a gestora do PEC-G no MRE destacam o fato de que não existe pré-seleção no país de origem, apenas no Brasil. Aparentemente o dirigente do MEC desconhece este funcionamento, talvez por ser responsável pela interlocução nacional do Programa, e reproduz o discurso normativo do mesmo. A página virtual do governo brasileiro<sup>38</sup>, e a própria página do MEC<sup>39</sup> informa que:

*A pré-seleção dos candidatos é feita pelas missões diplomáticas brasileiras que encaminham a relação dos candidatos à DCE/DCT/MRE*

A relação entre os campos educacionais dos países acontece em outros projetos da cooperação desenvolvida com o Brasil. A dirigente do MRE explica que, caso um país se interesse por uma experiência brasileira, a embaixada e a diplomacia brasileira em geral apoia este no contato com o ministério da educação brasileiro. Ainda que não aconteça no caso do PEC-G, o contato entre os sistemas educacionais dos países é comum na cooperação bilateral. Ela cita um exemplo:

*"Mas isso acontece, por exemplo, com o Senegal, que queria trabalhar com educação a distância. Eu falei com o MEC, o MEC disse que sim, que trabalha com isso. Eu fui para a reunião e disse que sim, que o Brasil tinha expertise nisso, e que já havia um programa em Moçambique, e solicitei que pedisse isso oficialmente"*

Parece que estabelecer relação entre os sistemas de ensino é mais difícil com os países africanos. As entrevistas com os gestores passam a impressão de que é realmente muito difícil de manter uma relação estável com os países. A relação é feita pela embaixada brasileira, que nos países africanos tem um papel muito importante na manutenção da comunicação. Parece ser mais na África que a dificuldade de comunicação acontece. Nas palavras da dirigente do MRE:

*"(com) Os latino-americanos é completamente diferente. Temos o MERCOSUL, nos encontramos pelo menos duas vezes por semestre. Com a América latina é mais fácil, sobretudo com o MERCOSUL. Com a África é mais com as nossas embaixadas"*.

Dessa forma, percebe-se que a cooperação desenvolvida pelo PEC-G com os países africanos é bastante frágil. Muito pouco se espera e se conta com os governos dos países participantes. Não parece existir parceria de fato, seja na definição de áreas prioritárias de formação, seja na relação com os sistemas de ensino, ou no acompanhamento da trajetória

<sup>38</sup> <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/educacao-para-estrangeiros/programa-pec-g> Consultado em 28 de maio de 2013

<sup>39</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com\\_contentviewmost](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530id=12276option=com_contentviewmost). Consultado em 28 de maio de 2013

desses estudantes. Parece haver grande diversidade entre os países: enquanto alguns investem em bolsas para seus estudantes, buscam os melhores estudantes do ensino médio e apoia a formação no exterior, outros países apenas assinam os protocolos de cooperação que asseguram a relação com o Brasil. A dirigente da UnB explica que um mecanismo mais eficiente de seleção passa pelo envolvimento dos países parceiros. Para ela, deveria haver uma pré-seleção dos estudantes, coordenada pelos Ministérios de Educação, que fariam a divulgação nas escolas, buscando assegurar o envolvimento e aplicariam provas. O papel das embaixadas ficaria restrito a recepção da documentação e a aplicação do CELPE-Bras. Sobre o acompanhamento da trajetória dos estudantes, a dirigente do MRE explica que:

*“Tem país que acompanha, que segue que sabe, tem país que não dá a menor bola. Tem outros que não dão bola pra educação. Você tem oitenta países, e mais de 50 universidades, então é um universo muito grande.”*

É no processo de seleção dos estudantes que se percebe uma grande ausência dos países participantes, em especial no que se refere à gestão do PEC-G. O papel dos países varia, entre países como Angola, que possui o Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (INABE), que faz a ponte entre as embaixadas brasileiras e as escolas de ensino médio, e Guiné Bissau, que não participa do processo. A seleção concentra uma questão na qual se imprime a intenção do Programa, entre uma iniciativa individual dos estudantes, ou uma relação organizada entre os estados, que potencializa seus objetivos, que poderia garantir uma maior democratização do acesso e a apropriação por parte das instituições nacionais. A análise deste processo poderá permitir trazer a tona outras perspectivas sobre esta questão, que de forma alguma parece ter uma resposta certa.

## **1.2. As instituições brasileiras coordenadoras**

Normativamente, o PEC-G é coordenado pelo MRE, que faz a gestão internacional do Programa, e pelo MEC, que articula com as IES nacionais. As IES acompanham a trajetória dos estudantes no processo de graduação, do momento da matrícula ao momento da formação, com a emissão do diploma, ou do desligamento e transferência para outra IES brasileira. A comunicação é sempre feita com o MEC que, apenas recentemente, a partir de 2011, criou uma plataforma virtual no SIMEC, na qual as IES inserem as informações sobre os estudantes do PEC-G.

Para o gestor do MEC, a *“normativa do programa, que está sendo revista, ela resolve muita coisa, e responde a muita coisa, e dá de certa forma autonomia para a universidade”*.

A relação com as IES é feita de maneira “artesanal” pelo gestor do MEC, que se comunica diariamente com os gestores nas principais universidades brasileiras. O gestor do MEC acompanha o trabalho das IES com os estudantes e apoia a solução de diversos problemas, que vão desde a renovação dos vistos, a moradia dos estudantes, problemas com drogas, doença, desligamentos, transferências, etc. A autonomia das universidades se reflete, por exemplo, no caso de desligamento, como relata o gestor do MEC:

*“com relação a desligamento, algumas vezes estando explícito que o aluno deve ser desligado, (a IES) nos consulta, ou não desliga, por que entende que o aluno tem condições de terminar”.*

Para o gestor do PEC-G na UnB, a universidade é “benevolente: tudo o que o estudante brasileiro tem direito, o africano também tem, com o adicional de poder mudar de curso dentro da UnB”. Muitas vezes os estudantes deveriam ser desligados do Programa, mas a IES os mantém. A autonomia das universidades na gestão do PEC-G durante o período de formação do estudante ganha força ao se tentar que essas tenham a responsabilidade pela autorização da mudança de curso, o que hoje passa pelo MEC e MRE:

*“O que a gente está tentando flexibilizar na normativa, e isso já ocorre em algumas universidades que estão acompanhando o aluno, é que decida isso (mudança de curso). Ele não pode, por exemplo, sair de biomedicina e entrar pra medicina, por que o tempo de curso é diferente... ele pode ir pra enfermagem. Agora se ele não conseguir medicina, ta difícil, e mudar pra enfermagem, ou fisioterapia, ou pra nutrição, não tem qualquer problema.”*

A descentralização de partes do Programa para as IES também acontece também em relação ao auxílio Promisaes. O gestor do PEC-G no MEC explica que:

*“O Promisaes começou em 2006, mas esse ano teve uma mudança, passamos a responsabilidade da seleção para as universidades... é bom para ele poder conhecer mais os estudantes e também conhecer o Programa, por que muitas universidades que são grandes pode acontecer de que acha que é apenas um intercâmbio de um semestre.”*

Para o gestor do MEC, a administração do Promisaes pelas IES resultou em uma maior aproximação com os estudantes. Isso ficou claro também pelo acompanhamento do trabalho dos gestores da UnB. Realmente, o processo de seleção do Promisaes permite uma convivência diária dos gestores da universidade com os estudantes PEC-G. Estes acabam conhecendo mais os jovens, conversam e se interessam pelo rendimento acadêmico, pela vida do estudante em Brasília e estabelece assim um acompanhamento mais próximo. O gestor do MEC tem a seguinte certeza: “Eu posso afirmar que as universidades que acompanham de perto os estudantes o sucesso escolar é maior”.

O interesse das IES também vem aumentando, segundo os gestores do MEC e do MRE. Para o dirigente do MEC a relação da IES com o estudante:

*“Varia muito: é uma relação de curiosidade, uma relação às vezes de despreparo, uma relação as vezes assistencial. Você vê muitas universidades que veem os estudantes PEC-G como os pobres, os coitadinhos, Você percebe na forma como se referem a eles. O tipo do preconceito que Você vê, na UnB por exemplo, que tentaram incendiar um estudante PEC-G. Tem casos de curiosidade mesmo, sobre as trajetórias, tem casos que da pra ver eles mais integrados, como parceiros, que são pessoas que vão estabelecer vínculos da universidade com os países de origem dos estudantes. Acho que varia muito a forma como a universidade vê os estudantes. De uma forma geral, eu acredito que as universidades ainda não perceberam o potencial que tem, o Programa nesse processo de desenvolvimento de oportunidades, tanto pro país como para a própria instituição. E tem um misto de despreparo pra lidar com o tema, seja porque carece de uma política de assistência estudantil mais robusta, seja porque carece de uma visão mais estratégica.”*

No caso da UnB, percebe-se uma grande preocupação com o acompanhamento dos estudantes. Para o gestor da UnB *“O universo de estudantes é muito pequeno: somente 70 estudantes em 20000 na UnB”*, o que explica em parte que as IES não ofereçam uma estrutura adequada e um reconhecimento dos estudantes, e que não tenham se dado conta do potencial que a integração destes com a comunidade universitária têm, conforme colocado pelo dirigente do MEC. Ainda que seja um universo pequeno de estudantes, o gestor da UnB não tem dúvidas: *“É sempre difícil trabalhar com os estudantes como se fossem pedintes”*. A relação da UnB com os estudantes, que poderia ser ampliada para a integração entre as culturas como ferramenta pedagógica de internacionalização dos estudantes brasileiros, se resume a uma relação de amparo, de ajuda.

O gestor do MEC acrescenta:

*O que acontece: nós sabemos de casos de professores que emprestaram dinheiro e abrigaram estudantes na casa deles. Isso também acontece, e por vezes é esquecido, ninguém fala nisso. Por vezes, eu não gosto de vitimizar esses alunos, acho que ninguém é vítima. A gente tem questões mal resolvidas, mas por vezes os professores nas universidades começam a vitimizar os alunos, eles não passam no CELPE, ah, deixa eles ficarem aqui, o aluno não passa, deixa ele ficar aqui, e fica indefinidamente, ah tadinho é preconceito, é isso, ah...não dá não.”*

O gestor da UnB segue a mesma linha:

*“Todos os estudantes tem um responsável financeiro, que deve garantir o envio de 400 USD mensais para os estudantes. Mas a maioria não manda o dinheiro para os estudantes. Eles ficam desamparados aqui, e não tem como sabermos se eles estão bem ou não.”*

Para além da pouca estrutura de apoio aos estudantes no Brasil, e da incapacidade das IES em oferecer todo o amparo necessário, seja pela pouca capacidade de gestão ou

pela falta de normativa que obrigue, por exemplo, que estes estudantes tenham direito a moradia estudantil, outro fator de grande dificuldade na relação entre os estudantes e as IES é colocado pelo gestor do PEC-G no MEC:

*“Choque cultural, a percepção que os brasileiros têm, isso é ruim, a gente sabe,....naquela gravação que você me mandou tinha uma cabo-verdiana que era loira e o pessoal estranhava o fato dela ser da África ela tinha que ser negra...então são essas percepções assim...”*

A integração cultural, um dos objetivos anunciados pelo MRE em sua página oficial acontece, mas aparentemente de maneira desorganizada e que muitas vezes fortalece relações de discriminação, ao invés de contribuir para o conhecimento de outras culturas, em um processo de internacionalização. Ao responder se o PEC-G contribui para a internacionalização do ensino superior, o dirigente do MEC afirma:

*“Contribui, na medida em que pessoas chave são formadas pelas universidades brasileiras, esses diversos alunos do PEC-G passam a ter como referencia o Brasil. Isso aconteceu em vários casos, de estudantes que se tornaram ministros, dirigentes em seus países, isso acontece mesmo”*

Pelas entrevistas, percebe-se que a gestão do PEC-G é feita de maneira descentralizada, na medida em que sua coordenação é liderada pelo MEC e MRE, mas as IES cumprem um papel fundamental no desenvolvimento do Programa. A participação das IES se inicia na indicação de representantes para a Comissão de Seleção, que analisa as candidaturas dos estudantes. O contato com os estudantes acontece apenas no momento da matrícula, mas continua até a sua formatura, desligamento e transferência. Para a dirigente da UnB:

*“O PEC-G é um Programa super importante, central para o Brasil, para essa Cooperação Sul-Sul, e que ao mesmo tempo é um Programa completamente esquecido, carente de recursos, mal administrado nas universidades e enfim, é um paradoxo”*

Seja na modalidade técnica, científica ou educacional, a cooperação não pode ser unilateral. O conhecimento da realidade do outro carece de uma estratégia de comunicação. O diálogo entre gestores, técnicos, professores e estudantes é fundamental para se consolidar uma rede de trabalho, de melhoria e de mudança da realidade atual. A comunicação entre o Brasil e os países se dá de algumas maneiras, a considerar três delas: a comunicação entre as instituições formais de primeira linha nas relações internacionais, estruturas diplomáticas; a comunicação entre as áreas técnicas dos ministérios, com as ações de intercâmbio; e a comunicação entre as pessoas, de forma mais geral, por meio também das redes sociais e Internet.

A comunicação envolvendo a diplomacia acontece principalmente por meio das embaixadas. O MRE comunica suas embaixadas com informações a serem trocadas com as autoridades locais. Geralmente são com os Ministérios de Negócios Estrangeiros, ou diretamente com as áreas técnicas. A comunicação, no caso do PEC-G se dá das duas formas, primeiramente entre o MRE e as embaixadas, e estas com os ministérios locais. O instrumento é, na grande maioria das vezes, o comunicado oficial escrito.

A comunicação oficial permite padronizar e dar vazão a grande demanda para com os ministérios e órgãos centrais dos governos. Mas ela parece ser limitada em termos de propiciar diálogo, o que claramente se faz necessário no caso do desenvolvimento do PEC-G. Quanto ao nível de comunicação diplomático, o diálogo poderia dar-se no sentido da identificação das áreas prioritárias para a formação de profissionais, e da qualificação do processo de seleção, além de buscar normativas que incorporem as estruturas nacionais e as percepções do parceiro, neste caso, os ministérios de educação dos países participantes do PEC-G.

O grau de corrupção entre as autoridades é o primeiro argumento que aparece para justificar a não participação dos ministérios dos países, e que aparece diversas vezes nas entrevistas realizadas. A visão que se percebe dos gestores do PEC-G é que o processo de seleção com a participação dos governos locais seria impossível pelo grande número de países, e por que esta interação propiciaria a entrada de familiares de autoridades e pessoas de influência política e econômica das elites africanas.

Mas, mesmo com o atual modelo de seleção, o PEC-G parece, na opinião da dirigente da UnB, reproduzir uma lógica de elites e excluindo pessoas que teriam mérito acadêmico, mas que não tiveram acesso a informação. Para ela, na UnB se identificam dois grupos de estudantes PEC-G, aqueles que são pessoas normais, que tiveram acesso de alguma maneira à informações e que conseguiram criar meios de deslocamento ao Brasil, e outros que são filhos de autoridades que possuem um acesso privilegiado ao estudo universitário, e que não são o público alvo do Programa. Portanto, mesmo com o modelo de não indicação por parte dos países há um beneficiamento aparente àqueles estudantes das elites nacionais africanas.

Por outro lado, se na hora da inscrição os estudantes devem apresentar comprovante de que possuem quatrocentos dólares mensais para a sua sobrevivência, pode-se supor que estes são parte de uma classe social alta em seus países. A fragilidade do sistema de seleção não para por aí. A apresentação de Termo de Responsabilidade Financeira não garante a manutenção do estudante no Brasil, já que parte considerável

deles não recebe qualquer auxílio de suas famílias, seja por impossibilidade financeira ou pelas dificuldades operacionais de transferência bancária. A incapacidade de manter a responsabilidade assumida pelas famílias levou o Ministério da Educação a criar o Programa Milton Santos de Ensino Superior, que oferece auxílio financeiro no valor de um salário mínimo aos estudantes que necessitam.

A comunicação via embaixada é oficial e tradicional, mas não dispensaria a priori a comunicação entre as áreas técnicas. O PEC-G, enquanto não for desenvolvido a partir do diálogo entre os ministérios de educação, será sempre vinculada a uma política externa, e não parte de uma política de cooperação educacional. Sua vertente internacional parece ser maior do que a vertente educacional, aparentemente devido à força da coordenação feita pelo Itamaraty, e a origem do Programa. A participação do MRE se tornou central, devido justamente à presença das embaixadas no processo de comunicação, seleção e controle da documentação. Parece ser necessário caminhar para esta mudança estrutural, uma vez que o programa acontece de fato no campo educacional, no interior das Instituições de Educação Superior. As IES são as que acompanham na prática o cotidiano e a formação dos estudantes. São elas que lidam com as mudanças de cursos dos estudantes, com as questões ligadas à adaptação e permanência dos estudantes, com a recepção e emissão de diplomas, etc.

O PEC-G, no formato atual, se concentra na vertente da circulação internacional de estudantes, organizando e facilitando a entrada de universitários estrangeiros. Ainda que seja definido, por lei e na percepção de seus gestores e dirigentes, como um Programa de Cooperação Sul-Sul, não parece acompanhar as concepções de cooperação propostas por estudiosos, e que vão muito além da relação entre países em desenvolvimento. Há aparentemente uma dupla vertente na questão do objetivo do Programa. A dirigente da UnB explica que na visão dos diplomatas o Programa se centra na formação de quadros que terão como referência o Brasil, e que, após voltarem a seus países poderão contribuir com “o desenvolvimento Sul-Sul”. Vista dessa forma a atividade central do Programa é a formação de quadros, e o resultado mais importante é a abertura de canais de comunicação Sul-Sul, em especial para a expansão da presença do Brasil nos países, política e economicamente.

No entanto, o conceito de cooperação Sul-Sul assume diversas percepções. Por um lado, a cooperação é um instrumento de relações internacionais entre os Estados, como explica a dirigente da UnB. Mas autores ligados à formação da África contemporânea e as relações pós-coloniais argumentam que a cooperação se insere em um contexto de continuidade do contato e do impacto das sociedades ocidentais com as africanas. A

cooperação Sul-Sul parece ser algo que vai além de uma questão apenas de relações internacionais entre países com graus de desenvolvimento abaixo de outros, mais industrializados.

O PEC-G está atrelado a um conceito de cooperação como ferramenta de política externa, como aponta a dirigente da UnB. No entanto, ao ser todo desenvolvido praticamente no interior das IES, cabe a reflexão sobre como este Programa se relaciona com a política educacional brasileira, e o projeto de cada IES. Seria interessante que a recondução do PEC-G pudesse passar pelo diálogo entre gestores e dirigentes envolvidos na formulação e implementação das políticas educacionais. Além disso, o diálogo nacional do PEC-G passa também pela discussão de ações que promovam a integração do estudante africano no Brasil, potencializando as políticas afirmativas nas universidades brasileiras, e o diálogo intercultural no contexto afro-brasileiro. Em suma, a criação de estrutura de recepção, manutenção, adaptação e integração dos estudantes, e da inserção do Programa em uma estratégia de internacionalização da educação superior.

Presume-se que a Cooperação Sul-Sul se relaciona com a maneira inovadora do diálogo, em que os atores são formados em sociedades exploradas historicamente pela lógica internacional do capitalismo. Isso pode facilitar que estas sociedades dialoguem de uma maneira diferente, podendo trocar experiências de forma mais horizontal, em base a problemas semelhantes, se conhecer mais e quem sabe romper, pouco a pouco, visões equivocadas e discursos marcados pela relação pós-colonial. Mas pode também cair na armadilha de apenas propor algo diferente, quando na realidade reproduz, ainda que de maneira mais discreta, padrões historicamente consolidados de relações desiguais entre os países.

O Brasil segue a passos rápidos na ampliação de suas relações com África, e a cooperação educacional não está desvinculada de um interesse de governo, amplamente influenciado pelo mercado internacional, com a presença de empresas brasileiras na África de maneira mais evidente. O interesse comercial coloca também em cheque a formação de “mão de obra” para um sistema pautado na desigualdade, na concentração de riquezas e na educação como produto da economia do conhecimento.

O silêncio dos dados, em especial em relação ao processo de seleção, de diálogo com os países, dos resultados numéricos do Programa indica o esquecimento político e institucional do PEC-G. Por ter conseguido se manter durante as décadas, cumprindo o que se propôs, ou seja, facilitando a entrada no Brasil, o Programa não foi reconduzido como

poderia, no sentido do encontro com outras ações de cooperação, no diálogo constante com os países parceiros.

O processo de seleção simboliza a ausência do diálogo. Esta ausência, por sua vez, representa uma visão que se tem dos africanos, e de sua dificuldade em manter a estabilidade da comunicação e a corresponsabilização, conforme indicado pelos estudiosos da cooperação sul-sul. Gestores e dirigentes do Programa enfatizam a dificuldade de se manter a parceria e de se estabelecer relações de confiança. Manifestam também a impossibilidade de se realizar outra estratégia com relação ao processo seletivo. O elevado número de países envolvidos é um dos argumentos para esta impossibilidade, o que inviabiliza uma relação focada e adaptada a cada realidade. No entanto, os dados apontam para uma concentração histórica de estudantes dos PALOP. No que tange à participação dos países africanos, mais de 80% provém dos de língua oficial portuguesa.

Do lado do país africano participante, a gestão interna do PEC-G pode ser assumida na forma de comunicação com os jovens formandos do ensino básico e da articulação com as políticas nacionais de formação de profissionais. A inserção das vagas do PEC-G no planejamento dos ministérios parceiros pode facilitar a organização da demanda, e a identificação das necessidades e interesses dos estudantes. Além disso, a apropriação do Programa pelo parceiro pode possibilitar o aumento da participação de candidatos de outras regiões do país, para além da capital, onde está a embaixada brasileira responsável pela divulgação do Programa.

A concentração da comunicação com os países estar na embaixada brasileira é uma questão merecedora de atenção. A embaixada é a instituição brasileira capaz de assegurar estabilidade na comunicação, uma vez que é a estrutura fixa e território brasileiro nos países. É ela quem interage com todas as áreas políticas do país. Algumas embaixadas possuem áreas específicas para os temas, como por exemplo, área ligada à educação. Isso, no entanto, pode depender das prioridades identificadas por cada diplomata responsável. Por outro lado, a embaixada representa o Ministério de Relações Exteriores e a pauta da política externa brasileira. A embaixada não pode estar ausente do processo de comunicação, mas parece necessário propiciar o diálogo entre os ministérios de educação, e mais ainda entre as universidades, dada a pauta internacionalista das IES brasileiras e africanas.

O papel internacionalista das IES é outro elemento de mudança na concepção de universidade contemporânea, que passou a ser a marca do ensino superior a partir da globalização, já no início da década de 1990. Para Morosini (2006), “por sua natureza de

produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador” (Morosini, 2006:108). No entanto, a partir do final do século XX, a internacionalização passou a ser também relacionada ao ensino, e não mais apenas a pesquisa. Verguese (2008) complementa com a relação entre o conhecimento e a estrutura da educação superior:

“As universidades são instituições com duas características: nacional e internacional. O conteúdo e o conhecimento compartilhado é universal e internacional, enquanto que a apropriação, estruturação e organização sempre foi nacional” (Varguese, 2008:10)

São muitos os potenciais do Programa para trabalhar a internacionalização da educação superior. Mas o fato de contar com estudantes estrangeiros não confere à IES um projeto de internacionalização. A inserção de estudantes estrangeiros deve estar aliada ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e a estratégias de integração social no espaço universitário que vise sua internacionalização. No caso da presença de estudantes africanos, a interação intercultural pode favorecer também as políticas afirmativas e a relação do Brasil com África, no contexto da Lei 10.639/03, que trás a obrigatoriedade do ensino de história da África e afrobrasileira na educação básica. A aproximação do Brasil com África, no resgate da cultura afro-brasileira e a valorização do negro no Brasil deve estar presente no projeto de universidade brasileira, na qual a internacionalização direcionada aos países do Sul oferece um enorme potencial.

No entanto, para Sousa Santos (2010) a universidade vive uma crise em três vertentes, todas passíveis de iluminar a reflexão sobre o PEC-G. A primeira delas é relacionada com a “crise da hegemonia”, na contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais (Sousa Santos, 2010:190). No caso da formação de profissionais proposta pelo PEC-G, esta crise parece tomar uma dimensão ainda maior, já que a universidade, neste caso, deveria questionar se o conhecimento produzido é útil ao estudante, em termos da interação com sua própria realidade social e cultural.

A “crise da legitimidade” é a segunda vertente apresentada por Sousa Santos (2010), onde as universidades vivem a contradição entre a hierarquização e a democratização. Esta crise se relaciona diretamente com o PEC-G, uma vez que não há garantias de democratização do acesso aos jovens africanos: as universidades não realizam o processo de seleção e assim deixam de buscar a democratização. No caso brasileiro, diversas políticas públicas têm caminhado para a ampliação do acesso às universidades, com a expansão das vagas, a criação de cotas sociais e a estruturação de sistemas de avaliação que permitem facilitar a entrada de estudantes de baixa renda. No caso do PEC-G, a

mesma estratégia de seleção é utilizada desde o início do Programa até os dias de hoje. A pouca participação e diálogo entre as universidades agrava a crise identificada por Sousa Santos (2010).

A terceira contradição dialoga diretamente com a autonomia das universidades, ou seja, a crise institucional (Sousa Santos, 2010). A questão se centra na relação entre autonomia e produtividade social, quando há imposições por parte de outras instituições, de padrões considerados mais eficientes. O papel da universidade no PEC-G ainda é superficial, se considerada a importância de sua atuação no contexto do Programa. A universidade participa de maneira representativa na Comissão de Avaliação coordenada pelo MEC e MRE, onde dez professores, representando as 90 Instituições de Educação Superior brasileiras participantes do Programa. No entanto, é a universidade quem disponibiliza as vagas, quem recebe os estudantes, que oferece, com suas limitações, as condições de permanência, a assistência social, a formação, o acompanhamento acadêmico e emite o diploma dos estudantes. O PEC-G acontece na universidade e precisa entrar no planejamento e na concepção de educação da mesma.

A relação entre a autonomia universitária e a orientação externa quanto ao mecanismo de gestão do PEC-G implica na dupla legislação que a universidade deve seguir quando recebe estudantes-convênio. A IES possui sua própria normativa quanto às regras de entrada, permanência e desligamento, entre outros. O PEC-G está regido pelo Decreto nº 7.948 de 2013<sup>40</sup>, e coloca regras para o desligamento do estudante convênio da IES, entre elas: “for reprovado por três vezes na mesma disciplina; for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso”. Estas orientações podem não coincidir com a normativa interna da IES, ou de sua autonomia na decisão sobre o desligamento do estudante.

Estas e outras questões de análise fazem do PEC-G um Programa de amplo espectro. Sua revisão passa por questões operacionais, mas, fundamentalmente enfrenta elementos de ordem conceitual, estratégica, política e educacional. Mas, diante da oportunidade da cooperação Sul-Sul, da expansão da educação superior nos países em desenvolvimento, dos novos conceitos relacionados à horizontalidade, empoderamento, corresponsabilização nas parcerias internacionais estabelecidas, pode-se perguntar: como o PEC-G dialoga com estas mudanças? Nessa proposta brasileira de inovar na relação com África, o que de novo o PEC-G pode apresentar, e como ele se relaciona com ações que representam o novo?

---

<sup>40</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)



### 3. Considerações Finais

*“Acho que ninguém nunca acreditou que o PEC-G fosse levar tanto tempo”  
(Gestor do PEC-G no MEC)*

Este trabalho não tem intenção de oferecer respostas e nem soluções. O objetivo foi analisar de que maneira este Programa se relaciona com as intenções brasileiras na cooperação Sul-Sul, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como a cooperação ofertada pelo Programa Estudante-Convênio de Graduação representa as intenções da Cooperação Sul-Sul brasileira, o que significa dizer que se buscou abrir espaço para refletir sobre os frutos dos processos já instaurados ao longo de tanto tempo, desvendando contribuições e eventuais problemas e contradições.

No capítulo 1 tivemos oportunidade de debater a cooperação Sul-Sul, indicando que ela não significa apenas a relação entre países em desenvolvimento, ou ainda, a ajuda que um país em desenvolvimento oferece a outro. A relação Sul-Sul propõe, teoricamente, uma resposta à relação do Norte com o Sul e se propõe a inovar. É justamente o conceito de cooperação que está em análise, já que o PEC-G é definido, no decreto, como um programa de cooperação educacional, e pelos gestores e coordenadores como um programa de Cooperação Sul-Sul, como no trecho da entrevista com a dirigente do MRE, quando questionada sobre o conceito de cooperação Sul-Sul:

*“Acho que já dá pra perceber pelo nome, não é? É uma cooperação que não tem a ver com aquele conceito paternalista de norte-sul, não é, do tipo eu vou te ajudar a você fazer o que eu quero. A cooperação Sul-Sul é assim: o que você quer? Ah, você quer isso? Então vamos fazer....”*

A cooperação Sul-Sul se propõe como visto a se diferenciar da cooperação Norte-Sul na medida em que busca construir processos de cooperação que respondam às necessidades do país beneficiário. Se não há diálogo com os países participantes, o que faz o PEC-G ser uma ação de Cooperação Sul-Sul? Apenas o fato dele ser estabelecido entre países em desenvolvimento? Se levarmos até as últimas consequências a Cooperação Sul-Sul no âmbito do PEC-G, buscando oferecer ao parceiro aquilo que é sua demanda, parece estranho que não haja, para isso, necessário começar a promover diálogos estáveis com os países participantes do PEC-G programa. Da mesma forma, Para que outras mudanças sejam feitas no Programa de modo que ele possa se ajustar ao contexto dos países e da própria cooperação Sul-Sul, é necessário realizar um processo de avaliação que passa por uma análise quantitativa e qualitativa do Programa.

Ao longo do tempo, os dirigentes afirmaram terem realizado várias avaliações, inclusive uma reunião, no ano 2000, com as embaixadas dos países no Brasil. No entanto,

Segundo a diplomata, até o momento não houve nenhuma avaliação envolvendo os ministérios da educação dos países participantes. Os gestores no MEC e MRE acrescentam que:

*“Toda vez que há algum congresso, algum fórum que a gente é convidada, a gente acompanha, vai e participa, explica, no PEC-G, como diversas vezes na federal do Goiás, duas vezes em São Carlos, Campinas.”*

Ou seja, também existe um diálogo da coordenação do Programa com as instituições brasileiras envolvidas, em particular as IES, ainda que não parece ser no sentido de envolvê-las de maneira mais intensa e direta no processo de seleção e no diálogo com as universidades dos países participantes. Chama a atenção que os gestores DCE/MRE e MEC são bastante críticos com relação ao programa. Uma das principais dificuldades apontadas por eles se relaciona com a divulgação do PEC-G, que ainda é tímida, e com a maneira na qual ele é implementado, inclusive a fraca estrutura de gestão, como expresso pelo gestor do PEC-G no MEC:

*“programa grande, programa antigo, programa que é feito de maneira de acompanhar de perto... com um servidor no MEC, outro no Itamaraty, e outro na universidade. Eu avalio que é um programa pouco difundido, apesar de ser antigo, ele fica muito restrito ao governo brasileiro, ao estado brasileiro. Alguns estrangeiros que tem conhecimento disso são pontuais, esses assuntos estão concentrados em pessoas chaves que divulgam em seus países de origem, e assim você tem um processo de seleção, que fica não potencializado.”*

A avaliação do servidor do MEC também chama a atenção para o fato de o PEC-G ficar restrito ao governo brasileiro. Nesse sentido, a colocação contribui para a reflexão de que o Programa, mais do que buscar promover a cooperação educacional, é um programa brasileiro que facilita e organiza a mobilidade discente no nível de graduação. Mas não possui parcerias consolidadas e, por isso, não conta com o país parceiro na divulgação, financiamento ou direcionamento das áreas de formação, e tampouco no acompanhamento da trajetória dos estudantes, incluindo o seu retorno e inserção no mundo do trabalho.

No caso do PEC-G, mas não somente, A interação do Brasil com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa acontece majoritariamente por meio das demandas apresentadas. São interesses em conhecer mais a experiência brasileira nas políticas públicas educacionais. O fato de o Brasil ter conseguido construir ações de largo alcance em meio a condições sociais e econômicas precárias, herança da história do país, lhe configura uma visão de possibilidades, de práticas replicáveis, de sentimento de admiração, por parte de autoridades e dirigentes africanos. Mas O Brasil conhece pouco da África, e o discurso do país de cooperação segue sendo, muitas vezes, reprodução de uma visão única sobre os africanos, em especial na capacidade de assegurar parcerias estáveis, propiciar

processos democráticos. As percepções registradas neste trabalho trazem à tona a visão de que a relação segue sendo a de ajuda, conforme indicado no capítulo 1, onde a diferença de estágios de desenvolvimento aparentemente o pano de fundo para a falta de confiança.

A imagem da África é fundamental de ser abordada para a construção de um novo conceito de cooperação. Parece impossível que não haja maneira de se assegurar parcerias duradouras, que não haja gestores e dirigentes sérios e dispostos a assumir responsabilidades. A cooperação, ao pressupor parcerias, vinculado sim a uma política externa, mas também apropriado para a política educacional, deve promover a relação entre as políticas públicas educacionais de cada país. Isso inclui a descentralização da cooperação, onde os entes nacionais, estados, municípios, e instituições ligados a cada uma das instâncias possam trocar experiências locais, implicando muitas vezes na desnecessidade de se concentrar nos governos centrais o planejamento e a implementação da ação. O governo central opera as questões nacionais e coordena o diálogo com o parceiro, visando transparência e acompanhamento do processo.

A estrutura dos Estados na cooperação não limita a liberdade de circulação e de autonomia dos estudantes. No âmbito do PEC-G, isso implica que Pode haver escolha própria sobre o destino por parte dos jovens, inclusive a opção de se permanecer no Brasil. A prerrogativa do retorno deve ser analisada com muita atenção. Se, por um lado, o aparato estatal e civil de seus países necessita de corpo técnico e visão de futuro, por outro a liberdade do indivíduo não pode ser facilmente descartada. A permanência do estudante no Brasil está atrelada a uma série de fatores que a torna um fenômeno complexo. Em um mundo altamente interativo, globalizado e com fronteiras muito tênues, o retorno imperativo se torna possível apenas quando houver condições para isso.

Entre os fatores que influenciam, em primeiro lugar, pode-se pensar na condição dada por uma situação familiar estruturada, no sentido de que a família garante a ida, a permanência e o retorno. Em segundo, podemos enxergar o retorno proporcionado por instituições ligadas aos ministérios de educação dos países, que financiam e acompanham o processo, não se podendo com isso afirmar que colocam os estudantes no mundo do trabalho. A terceira condição do retorno, que alimenta o imperativo da volta, está sim condicionada pela coordenação do PEC-G: a obrigatoriedade pelo fim do visto e pela retirada do diploma na embaixada do país de origem.

Por outro lado, a permanência no Brasil acontece também por uma série de circunstâncias. Esta pesquisa pôde verificar algumas delas: a permanência pela falta de oportunidades e de instabilidade política, como é o caso da Guiné Bissau; pelo interesse em

seguir os estudos, e para isso, muitos estudantes utilizam apenas a declaração dada pela IES, de que concluiu os estudos para prestar o mestrado na mesma universidade; ou em muitos casos pelo casamento. Permanecer no Brasil não implica obrigatoriamente na não contribuição ao desenvolvimento de seus países, e pode ser, inclusive, o contrário. Permanecer no Brasil pode viabilizar ferramentas para que este novo profissional se envolva com as questões de seu país e que, a partir de instituições brasileiras, apoiar atores nacionais. Sem contar as contribuições financeiras, por meio das remessas de dinheiro às famílias.

A importância do retorno se dá primeiramente pelo reconhecimento por parte dos Estados que firmam os compromissos. Protocolos de cooperação não podem seguir sendo apenas no papel. Eles devem prever, e contar com a estrutura necessária para que o retorno seja possível, e a cooperação deve construir esse diálogo para estabelecer as estratégias de colocação dos egressos. Obrigar o estudante a retornar quando não há condições para tal, demanda uma reflexão sobre o porquê foi autorizada a sua vinda. É por este motivo que a cooperação pode, pelo trabalho compartilhado, apoiar a vinda e o regresso desses estudantes, mas precisa definir, politicamente, os resultados esperados desse processo, e a real estrutura técnica e financeira para sua gestão.

A definição política passa também pela identificação de especificidades relativas a grupos de países. Os PALOP concentram 85% das vagas ocupadas no PEC-G, e são cinco países que possuem um forte elemento de integração: a língua portuguesa. Definir como tratar a participação destes países no PEC-G passa por reconhecer a importância para o Brasil da relação com este mundo, e estabelecer, por que não, um mecanismo próprio de seleção. Este poderia ser a partir de bancas de seleção compartilhadas entre universidades, organizados em parceria com os ministérios de educação. A participação das universidades na seleção suscita a questão da autonomia universitária e do papel destas no Programa.

As IES brasileiras passam por um processo acelerado de internacionalização. Políticas Públicas de Educação Superior incentivam programas de pós-graduação interuniversitários, assim como a produção conjunta de pesquisas. Historicamente este processo estava ligado ao de formação de estudantes brasileiros em universidades europeias e norte-americanas, e a cooperação acadêmica por parte de grandes centros de pesquisa dos países desenvolvidos. Na última década, porém, as universidades tem se interessado em desenvolver processos de integração acadêmica com países do eixo Sul. Isso representa uma mudança nos interesses das IES e incide diretamente nas orientações do PEC-G. A mudança pode ser profunda: passar de formação de quadros no Brasil para o fortalecimento das universidades nacionais africanas, por meio da cooperação

interuniversitária e entre os ministérios da educação. Em última instância, a cooperação entre as políticas educacionais no campo da educação superior.

Algumas universidades realizam, acordos de cooperação com outras IES estrangeiras e podem, assim, receber estudantes diretamente, sem passar pelo PEC-G. Com isso, como feito pela VUNESP em Angola, a IES pode coordenar o processo de seleção, aplicando, inclusive, provas no estilo vestibular e podem indicar bancas de avaliação que se deslocam ao país. Nada, nessa via, passa pelo MEC e MRE, a não ser na emissão de vistos por parte das embaixadas brasileiras. Pode-se concluir que, se as vagas do PEC-G não estão sendo aproveitadas pelos candidatos, este mecanismo direto entre universidades pode acabar por substituir o acesso centralizado pelo PEC-G. As IES, neste caso, podem passar a assumir a inteira responsabilidade pela vinda de estudantes, coordenando a seleção, a divisão das vagas, a recepção e o acompanhamento dos mesmos, facilitado por uma comunicação mais intensa com o país de origem dos estudantes.

Há casos de IES, como a UnB, que reclamam por mais participação nos processos de seleção dos estudantes. Parece não haver contentamento sobre a seleção ser centrada na Comissão de Seleção, representativa, já que as IES apenas são informadas sobre os estudantes ingressos no momento da matrícula dos mesmos. Sendo coordenadores do processo desde o início, estas podem inclusive criar mecanismos de preparação dos estudantes, prévios a vinda dos mesmos, com informações sobre os cursos, custo de vida nas cidades brasileiras, procedimentos burocráticos e regras para o sucesso acadêmico. O papel do MEC e do MRE, neste caso, seria o de focar na relação com as instituições centrais dos países parceiros, ampliar a participação e financiamento dos mesmos, e garantir uma circulação internacional organizada, legal, e informatizada.

Parece, com isso, existir uma grande gama de possibilidades para o PEC-G. Por um lado, o Programa pode assumir sua vertente de cooperação e ampliar o diálogo com os países. Caso isso não seja passível de ser feito para todos os países interessados, talvez fosse necessário criar um mecanismo próprio para países com maior demanda, como é o caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Talvez a priorização não seja de interesse da política externa brasileira, mas na revisão do PEC-G pode ser que, desde o ponto de vista da política educacional, isso sim seja interessante. Talvez neste caso tivéssemos a formulação de um PEC-G específico de cooperação, com amplo diálogo com os países. Uma outra vertente do PEC-G, centrada na oferta de vagas a indivíduos com capacidade de auto financiamento, pode seguir sendo oferecido, como uma vertente de mobilidade acadêmica, e não necessariamente de Cooperação Sul-Sul.

Para a revisão do PEC-G é necessária a distinção sobre os vários mecanismos de acesso e aos diferentes públicos envolvidos. Isso significa reconhecer as fragilidades do Programa. A primeira delas, evidente, é a fragilidade da capacidade de manutenção dos estudantes. Mesmo apresentando os Termos de Responsabilidade Financeira e comprovantes de renda, muitos deles acabam por ficar sem qualquer recurso quando chegam ao Brasil, e necessitam aguardar pela seleção do Promisaes. Este ponto poderia ser resolvido pela vinculação das vagas às bolsas no momento da seleção. Outro ponto de fragilidade aparente no Programa é o envolvimento das IES, que não participam na seleção, e ainda devem atender a uma dupla legislação: a normativa interna que regula as questões acadêmicas, de desligamento, de reprovação, de rendimento acadêmico, e a normativa do PEC-G que também apresenta as regras para o desligamento dos estudantes.

O Programa apresenta uma capacidade de gestão que manteve ao longo do tempo a organização da entrada dos estudantes. Os problemas ligados ao PEC-G são tratados de maneira “artesanal” pelos técnicos envolvidos na gestão do programa. É visível que a maior parte do tempo destes técnicos é dedicado aos aspectos cotidianos e operacionais do acompanhamento da trajetória dos estudantes, o que não permite espaço para uma visão mais estratégica e política do Programa. Esta visão é fundamental para uma readequação do programa, no sentido do discurso brasileiro de cooperação, que nas palavras da dirigente da UnB:

*“O PEC ele é contrário a todo o nosso discurso de cooperação internacional. Ele ignora e não representa essa cooperação. Por que o nosso discurso é: olhamos os africanos nos olhos, não somos neocolonizadores, como foram os europeus, temos o mesmo destino, por que a história, os escravos que vieram aqui (tudo bem que os brasileiros esqueceram que o Brasil foi um dos últimos a aceitar o fim da escravidão). E a nossa cooperação educacional é Demand Driven, não impõe pautas, etc. Mas o PEC é o contrário, é um mecanismo da década de 60. O PEC precisa ser inteiramente reformulado, para o envolvimento dos atores principais, pra ter o acompanhamento adequado, pra que o MEC cobre das universidades um tratamento adequado destes estudantes.”*

Estas palavras expõe claramente o problema: o PEC-G não representa as intenções brasileiras com a Cooperação Sul-Sul. Mas Como se traduz, na política, essa intenção de uma cooperação inovadora? Não se traduz, aparentemente.

O PEC-G parece ser um Programa adormecido que, por conseguir manter-se ativo no que se propõe, ou seja, na organização de parte da entrada de estudantes, passa praticamente despercebido. Isso se torna mais claro se considerarmos a pouca informação referente aos resultados do programa, que este trabalho acaba de apresentar. Não há pesquisas de egressos para se avaliar a efetiva contribuição destes quadros formados ao

desenvolvimento de seus países, e, mais ainda, se esta contribuição é de fato para as estratégias próprias de cada país progredir.

O envolvimento das IES, por sua vez, pode qualificar o processo em uma dimensão muito importante, a do conhecimento. Um conhecimento pautado na pesquisa sobre os diferentes contextos socioculturais. A formação superior não deve visar a formação de quadros ou recursos, mas sim pensadores, profissionais comprometidos com a mudança, e não apenas mão de obra para corporações empresariais. A procura pelos cursos nas áreas de Saúde e na Administração indica as demandas do mundo do trabalho dos países participantes do PEC-G. São áreas sociais que necessitam construir políticas públicas que dialogam com a complexidade e riqueza cultural. Os profissionais formados devem ter em seu processo de aprendizagem esta relação com a sua cultura. Isso implica também na mudança das intenções brasileiras sobre o PEC-G.

A mudança está na importância dada à contribuição do PEC-G para a imagem do Brasil na África. Estudantes PEC-G se tornando reconhecidas autoridades e com isso a ampliação do diálogo com autoridades brasileiras e, principalmente, a referência brasileira para milhares de jovens que estudaram no Brasil. A imagem da África deve mudar na concepção da cooperação e na relação entre as pessoas envolvidas nesta grande rede de troca entre culturas. Essa concepção passa por acreditar na capacidade dos governos de participar na orientação do Programa, sobre os possíveis caminhos que podem ser traçados a partir de um diálogo mais estável, que busque dar sinergia a todas as ações no campo da cooperação educacional. Os programas bilaterais e entre as IES são parte dessa gama de ações das quais o PEC-G faz parte.

As políticas públicas devem ser sempre revisadas, avaliadas, sistematizadas de maneira transparente. São recursos públicos, são intenções, compromissos que se estabelecem entre países e entre pessoas, e é preciso criar condições para que se saiba quais são as necessidades e os procedimentos necessários para garantir o acesso e o sucesso acadêmico destes estudantes, que transitam de lá para cá, sempre com seus próprios sonhos. A escolha é política, pois passa pelo fortalecimento da capacidade de gestão do programa, de modo que os profissionais possam ter espaço e recursos para trabalhar na melhoria e inovação da cooperação. A escolha é parte da estratégia, e pode ser construída no diálogo. Um diálogo que possa tornar a travessia do Atlântico como algo amplo, mútuo e que dê sentido a cooperação, buscando a interação entre os povos. Que essa travessia do Atlântico não signifique apenas a circulação internacional dos estudantes, mas uma travessia que leve à mudança e a transformação da realidade social das sociedades do Sul Global.



## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. Catálogo de Cooperação Técnica do Brasil para a África, 2010. Disponível em
- <http://www.abc.gov.br/publicacoes/publicacoesCatalogo2010.asp>
- ANDRADE, Ana Maria Jung & Teixeira, Marco Antônio Pereira. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2009, 10(1), pp. 33-44
- ALBERDI, J e ALCALDE, A. Cooperación para el Desarrollo en África Subsahariana: entre la ambivalencia del discurso u la complejidad de las realidades africanas. In Muñoz e Santamaria (Coord), *África en el horizonte: introducción a la realidad socioeconómica del África Subsahariana*, pp 200-252. Catarata, 2006.
- APIAH, Kwane. Na casa de Meu Pai. A África na filosofia da Cultura. Contraponto, 2010.
- AYLLON, Bruno. e SURASKY, Javier. La Cooperación Sur Sur em latinoamerica – utopia y realidad. Pag 69 a 91. Ed. Catarata. Espanha, 2010.
- \_\_\_\_\_. Brazilian Cooperation: a model under construction for an emerging power (ARI). Disponível em:
- [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/d3dc7f0044b54d2d8c3c8ef55cb546a4/ARI143-2010\\_Ayllon\\_Brazilian\\_Cooperation\\_emerging\\_power.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d3dc7f0044b54d2d8c3c8ef55cb546a4](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/d3dc7f0044b54d2d8c3c8ef55cb546a4/ARI143-2010_Ayllon_Brazilian_Cooperation_emerging_power.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d3dc7f0044b54d2d8c3c8ef55cb546a4)
- AYLLÓN, Bruno. LEITE, Iara. La Cooperación Sur-Sur de Brasil: proyección solidaria y política exterior. In: Bruno Ayllón e Javier Surasky (coords.). *La Cooperación Sur-Sur en Latinoamérica: utopía y realidad*. Madrid: Ediciones Los libros de la Catarata/IUDC-UCM, pp.69-101. 2010.
- ASHCROFT, GARETH & GRIFFITHS. *Key Concepts in Post-colonial Studies*. Routledge, 1998.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. A experiência dos estudantes africanos das comunidades dos países de língua portuguesa (CPLP) na universidade:encontros e (des) encontros. Disponível em

<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-927%20int.pdf>

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidade Líquida*. Editora Zahar, 2001.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Editora UFMG, 2010.

BIERSCHENK, T. CHAUVEAU, JP, SARDAN, JP. Local Development Brokers in Africa. The Rise of a New Social Category. 2002. Disponível em <http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/Local.pdf>

BIRGER, Fredriksen. Education Aid Effectiveness: The Need to Rethink the Allocation of Education Aid to Enhance its Impact. CICE Hiroshima University, *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.13 No.2 pp.1 – 9, 2010

CERVO, Amado Luiz. Socializando o desenvolvimento; uma história da cooperação técnica internacional do Brasil. *Rev. Bras. Polít. Int.* 37 (1): 37-63, 1994.

CHISHOLME, L. e STEINER-KHAMSI, G. *South-South Cooperation in Education and Development*. Teachears College Press, 2009

CORREA, Marcio. *Prática comentada da cooperação internacional: entre a hegemonia e a busca pela autonomia*. Brasília, 2010.

COSTA, Ana Bénard. Emigração de quadros, formação superior e desenvolvimento: o caso de Moçambique. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 127-145, jan./abr, 2009.

DESIDÉRIO, Edilma. *Migração e Políticas de Cooperação: Fluxos entre Brasil e África*. IV Encontro Nacional sobre Migração. Rio de Janeiro. 2005

\_\_\_\_\_. *Migração Internacional com fins de Estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, programa de mestrado em estudos populacionais e Pesquisas sociais – IBGE, 2006.

EDWARDS, Michael. *Futuro em positivo. A cooperação internacional no século XXI*, Intermón Oxfam, 2002.

FALOLA, Toyin. *The Power of African Cultures – Cultural Identity and Development*, University of Rochester Press, 2003.

- FARIA, Margarida Lima. Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidades portuguesas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 45-63, jan./abr. 2009
- FONSECA, Dagoberto José. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. *Pro-Posições* [online]. 2009, vol.20, n.1, pp. 23-44.
- GARCÍA, Jesús Chucho. África-America: Como endernos desde el Sur-Sur. In Kabunda, Mbuyi (Coord). *África y la Cooperación con el Sur desde el Sur*. P. 231 -257. Catarata, 2011.
- GOMES, José Manuel Sita. Estudantes na terra dos outros: A Experiência dos Universitários Angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG. 2002
- GUIMARÃES, Ilana de Castro. Imigrantes Temporários em Brasília: A Inserção dos Estudantes Africano-Lusófonos na Sociedade Brasileira. 2005. Disponível em <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/relacoesinternacionais/article/view/289>
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. Lisboa, CEA, p. 283-299, 2011
- Hirsch, Olivia Nogueira. A gente Parece um Camaleão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 65-81, jan./abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 13-21, jan./abr. 2009
- \_\_\_\_\_. Trajetos Identitários e Negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal. *Impulso*, Piracicaba, 17(43): 45-57, 2006
- \_\_\_\_\_. “Na Terra do Outro”: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. *Dimensões*, vol. 26, p. 191-204, 2011.
- \_\_\_\_\_. Diáspora africana: a vida de imigrantes e estudantes em Portugal e no Brasil. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008
- \_\_\_\_\_. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. Lisboa, CEA, 2011. p. 283-299.

HOUNTONDI, Paulin, Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In Santos e Meneses, Epistemologias do Sul, Cortez Editora, 2010.

KABUNDA, Mbuyi (Coord). África y la Cooperación con el Sur desde el Sur. Catarata, 2011.

KABUNDA, Mbuy e SANTAMARIA, Antonio. Mitos y Realidades de África Subsahariana. Catarata, 2009.

LEITE, Iara, Cooperação Sul-Sul: Conceito, Histórico e Marcos Interpretativos. In Observador On-line, v7. N03, 2012. Disponível em:

[http://observatorio.iesp.uerj.br/images/pdf/observador/observador\\_v\\_7\\_n\\_03\\_2012.pdf](http://observatorio.iesp.uerj.br/images/pdf/observador/observador_v_7_n_03_2012.pdf)

LIBERATO, Ermelinda. A Formação de Quadros Angolanos no Exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. Cadernos de Estudos Africanos, 2012.

LIMA, Maria Regina. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. Revista Brasileira de Política Internacional. 48 (1): 24-59, 2005.

LEOST, José. La cooperación internacional para el desarrollo: Una aproximación teórico-política. Fundación Carolina, 2010,

LOPES, Carlos. Os quatro desafios para a cooperação acadêmica. In Tolentino, *et al* (Org), África-Europa: Cooperação Acadêmica. Fundação Friedrich Ebert, 2008.

MARQUES, Joseph C. Technical Cooperation in Portuguese: Brazil and the CPLP

MAZRUI Ali A. The Reinvention of Africa: Edward Said, V.Y. Mudimbe, and Beyond. State University of New York at Binghamton, 2005.

\_\_\_\_\_ The Muse Of Modernity And The Quest For Development. 2011. Disponível em: [http://binghamton.edu/igcs/docs/The\\_Muse\\_of\\_Modernity\\_and\\_the\\_Quest\\_for\\_Development.pdf](http://binghamton.edu/igcs/docs/The_Muse_of_Modernity_and_the_Quest_for_Development.pdf)

MÉSZÁROS, István A Educação para além do Capital. Boitempo, 2005.

MORAIS, Sara e SILVA, Kelly. Estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa nas universidades brasileiras: tensões de sociabilidade e dinâmicas identitárias.

XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (Des)Igualdades, 2011

MOURÃO, Daniele Ellery. Deslocamentos Transitórios: A Construção do Pertencimento entre estudantes Guineenses e Cabo-Verdianos no Brasil. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (Des)Igualdades, 2011.

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

MUNGOI, Dulce Maria. O Mito Atlântico: Relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006

MUDIMBE, V.Y. The Invention of Africa. Agnosis, Philosophy, and the order of knowledge. Indiana University Press, Londres, 1988.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Ranking do IDH 2010. Disponível em:

[http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3600&lay=pde](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3600&lay=pde)

PARENTE, Regina Marques. Excelência acadêmica e educativa na perspectiva de estudantes africanos. Disponível em [http://www.forumafrika.com.br/Texto\\_Regina2008.pdf](http://www.forumafrika.com.br/Texto_Regina2008.pdf)

RIBEIRO, Gustavo Lins. Poder, redes e ideologia no campo do Desenvolvimento. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2008, n.80, pp. 109-125. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000100008&script=sci_arttext)

RIBEIRO Cláudio Oliveira. As relações Brasil-África entre os governos Collor e Itamar Franco. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 289-329.

RIST, Gilbert; The history of development: from western origins to global faith. Zed Books, 2008.

- ROBERTSON, Susan et al. Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics. Department for International Development, 2007.
- RODRIGUES, Silvia Helena. Estudantes Guineenses na Universidade De Brasília: uma Aproximação. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (Des)Igualdades, 2011
- SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2010.
- SÁ E SILVA, Michele Morais. South-South Cooperation – Past and Present Conceptualization and Practice. In Chirsholm e Steiner-Khamsi, South South Cooperation in Education Development, Teachers College Press, p 39-59, 2009.
- SEN, Amartya. O Desenvolvimento como Liberdade, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- TABLAS, González (Coord). Visión Global de la Cooperación para el Desarrollo. La experiencia Internacional y el caso Español. Ed. Icaria, Barcelona, 1995.
- TELLO, Susana. Africa y el Norte: la Larga Historia de Semianción y Marginación. In KABUNDA, África y la Cooperación con el Sur desde el Sur, Catarata, p72-97, Madri, 2011
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologia Del Sur: La Reinención Del Conocimiento y La emancipación social. CLACSO, México, 2009
- \_\_\_\_\_. Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade. Cortez Editora, 2010.
- SKELDON, Globalization, Skilled Migration and Poverty Alleviation: Brain Drains in Context, 2005. Disponível em:  
[http://www.migrationdrc.org/publications/working\\_papers.html](http://www.migrationdrc.org/publications/working_papers.html)
- SUBUHANA, Carlos. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. Pro-Posições [online]. 2009, vol.20, n.1, pp. 103-126.

- SUBUHANA, Carlos. Estudantes Moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. *Imaginário – Universidade de São Paulo*, vol. 13, n 14, 321-355. 2007
- 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. O Estudante Convênio: a experiência sócio-cultural de universitários da África Lusófona em São Paulo, Brasil. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia. 2008
- STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Penso, 2011.
- SEBASTIÁN, J. Cooperação e Internacionalização das Universidades. Editorial Biblos. Argentina. 2004.
- SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula (Org). Epistemologias do Sul, Cortez Editora, 2010.
- SARAIVA, J. Flávio, África parceira do Atlântico. Relações Internacionais do Brasil e da África no início do Século XXI, Fino Traço, 2012.
- SEIBERT, Gerhard. Brazil in Africa: Ambitions and Achievements of an Emerging Regional Power in the Political and Economic Sector. Artigo apresentado em 4th European Conference on African Studies, Uppsala 15-18 Junho, 2011.
- VISENTINI, P. South-south cooperation, prestige diplomacy or “soft imperialism”? Lula’s government brazil-africa relations. In SÉCULO XXI, Porto Alegre, V. 1, Nº1, jan-dez 2010.

## **ANEXO 1 - Protocolo do PEC-G de 1998**

Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

Protocolo

Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

O Ministério das Relações Exteriores, neste ato representado pelo Diretor-Geral do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (doravante denominado DCT), Embaixador Carlos Alberto de Azevedo Pimentel, conforme delegação de competência conferida pelo artigo nº 94 da Portaria nº 580 de 23 de maio de 1987, e o Ministério da Educação e do Desporto, neste ato representado pelo Secretário da Secretaria de Educação Superior (doravante denominada SESu), Prof. Abílio Afonso Baeta Neves, resolvem estabelecer o presente Protocolo com as cláusulas seguintes.

### **Seção I - DEFINIÇÃO E OBJETIVO**

Cláusula 1 - O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante denominado PEC-G), conjuntamente gerido pelo DCT e pela SESu, constitui uma atividade de cooperação, prioritariamente, com países em desenvolvimento, que objetiva a formação de recursos humanos, possibilitando a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas instituições de ensino superior brasileiras (doravante denominadas IES) participantes do PEC-G.

Parágrafo único - O PEC-G dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento sócio-econômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

### **Seção II - RESPONSABILIDADES**

Cláusula 2 - Compete ao DCT divulgar e coordenar todos os assuntos relacionados ao PEC-G junto aos governos dos países participantes.

Cláusula 3 - Compete à SESu promover a tramitação dos procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes junto às IES.

Cláusula 4 - Compete, conjuntamente, ao DCT e à SESu, sem prejuízo do constante da cláusula 3, monitorar o PEC-G junto às IES e aos estudantes-convênio, a fim de assegurar seu bom resultado.

Cláusula 5 - As IES interessadas manifestarão sua adesão ao PEC-G, por seu dirigente máximo, por meio de Termo de Adesão dirigido à SESu, com a declaração explícita e necessária do compromisso de cumprimento das normas deste Protocolo.

### **Seção III - CAPTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS**

Cláusula 6 - Anualmente a SESu, após consulta às IES participantes, informará ao DCT o número de vagas disponíveis para o PEC-G, por curso e por IES.

§ 1º - O número de vagas por curso e sua distribuição pelas diferentes regiões do País dependerão das possibilidades reais do sistema de ensino universitário brasileiro.

§ 2º - Com o objetivo de atender a demandas específicas de países participantes do PEC-G, de acordo com o disposto no parágrafo único da cláusula 1, a SESu poderá negociar com as IES o oferecimento de vagas adicionais.

§ 3º - Compete, conjuntamente, ao DCT e à SESu, definir os cursos prioritários para concessão de vagas, bem como identificar os países a serem beneficiados.

Cláusula 7 - Compete ao DCT a distribuição das vagas existentes pelos países participantes e o encaminhamento dos candidatos selecionados, na etapa final, à SESu.

Parágrafo único - De forma gradativa, as missões diplomáticas brasileiras procurarão destinar a maior parte de sua quota de vagas a candidatos apresentados nos termos do parágrafo único da cláusula 1.

#### Seção IV - PROCESSO SELETIVO

Cláusula 8 - O processo seletivo, que inicia com a seleção preliminar dos candidatos pelas missões diplomáticas brasileiras, encerra-se sob a coordenação do DCT, com a participação da SESu, assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

§ 1º - Somente poderão concorrer às vagas oferecidas os candidatos que comprovarem ter concluído o ensino médio ou equivalente.

§ 2º - Mesmo na situação prevista no parágrafo único da cláusula 1, a missão diplomática brasileira preserva o direito de julgamento da candidatura.

§ 3º - Terão prioridade às vagas oferecidas pelo PEC-G, os candidatos com idade entre 18 e 25 anos completos.

Cláusula 9 - A seleção de candidatos não-lusófonos estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Parágrafo único - Para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas.

#### Seção V - CONCESSÃO DE VISTO

Cláusula 10 - As missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto de que trata o artigo 13, item IV da Lei 6.815 de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, doravante denominado "visto temporário IV".

§ 1º - Não será considerado estudante-convênio integrante do PEC-G o portador de visto que não seja o temporário IV, bem como qualquer estudante estrangeiro que não tenha sido selecionado segundo os mecanismos estabelecidos neste Protocolo.

§ 2º - A manutenção do visto atualizado é responsabilidade do estudante-convênio e constitui condição indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para inscrição em disciplinas no início dos períodos letivos.

#### Seção VI - MATRÍCULA NAS IES

Cláusula 11 - Compete à SESu autorizar a matrícula do estudante-convênio, após receber comunicação oficial do DCT, com relação ao curso e à IES para a qual tenha sido selecionado.

§ 1º - O estudante-convênio é portador de dois tipos de vínculo: um, com o PEC-G, por meio de sua aceitação diplomática; outro, com a IES, pela efetivação de sua matrícula.

§ 2º - A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a qual foi selecionado.

§ 3º - A DCE e a SESu não atenderão a pedidos formulados após esgotado o prazo previsto em calendário escolar.

§ 4º - Somente poderá haver matrícula para realização de cursos oferecidos no período diurno, admitindo-se, excepcionalmente, a inscrição isolada em disciplinas no turno da noite quando não oferecidas de dia.

§ 5º - Cabe à IES conferir a regularidade da documentação do estudante-convênio para fins de efetivação da matrícula e sempre quando da inscrição em disciplinas.

Cláusula 12 - Tendo em vista o interesse em seu retorno regular ao país de origem e a ocupação eficiente de sua vaga por terceiros, o estudante-convênio deverá inscrever-se, no mínimo, em quatro disciplinas por período letivo, tendo que, em qualquer hipótese, concluir o curso dentro do prazo regulamentar para integralização curricular.

Parágrafo único - Excepcionalmente, a critério da IES, por razões de saúde ou de ausência de oferta de disciplinas, poderá ser facultado ao estudante-convênio inscrever-se em menos de quatro disciplinas por período.

#### Seção VII - COMPLEMENTAÇÃO E MUDANÇA DE CURSO

Cláusula 13 - A matrícula para obtenção de nova habilitação, no mesmo curso, quando não declarada no ato de sua inscrição junto à Embaixada Brasileira, somente será permitida desde que respeitado o prazo regulamentar de integralização curricular do curso inicial.

Cláusula 14 - A mudança de curso na mesma IES só poderá ser efetivada para curso afim, e de acordo com as normas da IES, desde que respeitado o prazo regulamentar de integralização do curso inicial.

§ 1º - Essa mudança somente poderá ocorrer uma única vez durante o primeiro ano de estudos.

§ 2º - Em se tratando de estudantes-convênio selecionados no âmbito de programas nacionais, conforme mencionado no parágrafo único da Cláusula 1, bem como de estudantes que recebam qualquer tipo de auxílio financeiro de seu país de origem, a mudança de curso somente será permitida após manifestação favorável do seu governo.

§ 3º - Em nenhuma das duas situações acima caberá solicitar a interveniência da SESu ou do DCT para auxiliar no processo de mudança de curso.

#### Seção VIII - TRANSFERÊNCIA

Cláusula 15 - A transferência do estudante-convênio de uma para outra IES fica a critério das próprias instituições, podendo ser aceita desde que o estudante justifique adequadamente os motivos dessa pretensão e cumpra rigorosamente as exigências da IES recipiendária e de conformidade com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino.

§ 1º - A transferência a que se refere esta cláusula é a de uma para outra IES participante do PEC-G, para prosseguimento de estudos, no mesmo curso, somente podendo ser atendida após a conclusão do primeiro ano de estudos.

§ 2º - As IES não poderão expedir Guia de Transferência de estudante-convênio para outra IES não-participante do PEC-G.

§ 3º - Por se tratar de transferência facultativa e ser de competência exclusiva do interessado e da IES pretendida, não cabe solicitar a interferência da SESu ou do DCT para a sua consecução.

Cláusula 16 - Ao aceitarem a transferência ou permitirem mudança de curso, conforme determinado acima, as IES devem comunicar o fato imediatamente à SESu que, por sua vez, o informará ao DCT.

#### Seção IX - DESLIGAMENTO

Cláusula 17 - O estudante-convênio desligado da IES por conduta imprópria, reprovação, jubramento ou abandono de estudos, de acordo com as normas deste Protocolo e da IES em que se encontra matriculado, perde a qualidade de estudante-convênio, não podendo ser encaminhado a outra IES.

§ 1º - Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares das IES e a Legislação Brasileira, bem como as manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º - Será ainda desligado do PEC-G o estudante-convênio que for reprovado duas vezes na mesma disciplina ou em mais de duas disciplinas no mesmo período letivo, após o primeiro ano de estudos, bem como aquele que trancar sua matrícula, exceto por motivo de saúde própria ou dos genitores, devidamente comprovado junto à IES.

No caso de trancamento geral de matrícula, a comprovação do motivo de saúde, quando atestada por médico fora do Brasil, terá que ser homologada pelo serviço de saúde da IES

§ 3º - Será automaticamente desligado do PEC-G o estudante-convênio que não concluir seu curso no prazo regulamentar de duração, de acordo com as normas do Conselho Nacional de Educação e da própria IES.

§ 4º - Perderá automaticamente sua condição de estudante-convênio aquele que se transferir para IES não participante do PEC-G ou para curso de área diferente.

§ 5º - Ocorrendo o desligamento, a IES deve comunicar imediatamente o fato à Polícia Federal no Estado e à SESu que, por sua vez, o informará ao DCT.

§ 6º - À DCE cabe notificar o desligamento do estudante-convênio à missão diplomática de seu país, para que sejam tomadas as providências necessárias ao seu retorno, bem como à missão diplomática brasileira sediada no país do estudante, para evitar que, no futuro, esse estudante volte a ser selecionado.

§ 7º - Em casos excepcionais, a SESu também pode solicitar o cancelamento da matrícula em decorrência de desligamento do PEC-G.

§ 8º - O desligamento do estudante-convênio do PEC-G acarretará o cancelamento de sua matrícula na IES; e o cancelamento desta implicará o desligamento do PEC-G.

## Seção X - DISPOSIÇÕES GERAIS

Cláusula 18 - O DCT dará conhecimento prévio aos candidatos selecionados para o PEC-G, por intermédio das Missões diplomáticas e Repartições consulares, dos seus compromissos perante a legislação brasileira e aqueles contidos neste Protocolo, durante toda sua estada no Brasil na qualidade de estudante-convênio.

Parágrafo único - O estudante-convênio deverá submeter-se às exigências deste Protocolo e, naquilo que couber, às disposições regimentais da IES em que estiver matriculado.

Cláusula 19 - Perderá a condição de estudante-convênio aquele que ingressar por processo seletivo em qualquer IES brasileira.

Cláusula 20 (alterada pelo Primeiro Termo Aditivo) - O estudante-convênio deve comprovar recursos suficientes para custear sua passagem de ida e volta bem como para manter-se no Brasil durante o período de estudos.

§ 1º - Em caráter excepcional, poderá ser concedido auxílio financeiro ao estudante-convênio que demonstre estar passando, no Brasil, por extrema dificuldade de ordem financeira, de modo que se veja impedido de custear sua moradia, alimentação e custeio da passagem de retorno ao seu país de origem.

§ 2º - A concessão a que se refere o parágrafo anterior deverá ser justificada e solicitada, preferencialmente, por intermédio da IES em que estiver matriculado o estudante-convênio.

§ 3º - Tal concessão estará condicionada à disponibilidade orçamentária dos órgãos e/ou instituições responsáveis pelo Programa bem como aos interesses de política externa brasileira.

Cláusula 21 - É expressamente vedado ao estudante-convênio o exercício de atividades remuneradas no Brasil.

Parágrafo único - Em caso de estágio curricular ou de participação em trabalho de iniciação científica e de monitoria, o estudante-convênio poderá receber bolsa-auxílio, desde que não estabeleça vínculo empregatício e nem caracterize pagamento de salário pelos serviços prestados.

Cláusula 22 - Os benefícios previstos em acordos bilaterais, no âmbito do PEC-G, somente poderão ser concedidos uma única vez ao mesmo estudante-convênio.

Cláusula 23 - Após a colação de grau, o estudante-convênio deverá preparar-se para retornar a seu país de origem em período não superior a três meses.

Parágrafo único - Cabe à IES informar à SESu e à Polícia Federal no Estado, imediatamente, a relação dos alunos graduados, com a indicação da data da colação de grau.

Cláusula 24 - O estudante-convênio receberá seu diploma, devidamente registrado, junto à Missão diplomática ou Repartição consular brasileira onde ele se inscreveu no PEC-G.

Parágrafo único - Esse diploma terá a indicação, no corpo do texto ou em apostila no verso, da condição de estudante-convênio de seu titular com base em Acordo. Cultural ou Educacional.

Cláusula 25 - É garantido ao estudante-convênio o atendimento de suas necessidades básicas de assistência médica, odontológica e farmacêutica no Sistema Único de Saúde - SUS -, à luz do convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde em 25 de janeiro de 1.994.

Cláusula 26 - Cabe à SESu fornecer ao DCT, ao final de cada período letivo, a relação nominal dos estudantes-convênio participantes do PEC-G que se graduaram, mediante informação a ser fornecida pelas respectivas IES.

Cláusula 27 - A SESu e o DCT manterão atualizado o Manual do Estudante-Convênio de Graduação, onde devem constar as normas complementares deste Protocolo e demais assuntos de interesse dos participantes do PEC-G, inclusive aqueles de utilidade prática como custo de vida, alojamento, assistência médico-hospitalar e outros.

Cláusula 28 - A determinação do caput da Cláusula 9 da Seção 4 somente entrará em vigor a partir da implantação do CELPE-Bras nos países-sede da seleção.

Cláusula 29 - Este Protocolo permanecerá em vigor até ser denunciado por uma das partes signatárias, sem prejuízo das ações assumidas durante sua vigência.

Parágrafo único - Qualquer uma das partes poderá propor, quando julgar conveniente, a revisão do presente Protocolo.

Estando as partes de pleno acordo, assinam o presente Protocolo em duas vias de igual teor.

Brasília, 13 de março de 1998.

Carlos Alberto de Azevedo Pimentel

Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica /MRE

Abílio Afonso Baeta Neves Secretaria de Educação Superior/MEC

## ANEXO 2 – Tabela resumo das fontes de dados da Pesquisa

Informações	Caráter	Fonte
<b>Documentos oficiais</b>		
Página do MEC	Informação pública destinada aos estudantes e as IES participantes: histórico do PEC-G, conceitos, número de formados, países, cursos, etc.	Internet
Página do Itamaraty	Informação pública destinada aos estudantes e as Embaixadas brasileiras nos países participantes: número de formados, países, cursos, etc.	Internet
Protocolo PEC-G	Documento base do Programa, ainda serve como referência, mas por ser antigo, se tornou obsoleto pela aprovação do decreto em 2013	Internet
Manual do PEC-G	Documento do ano 2000 elaborado pelo Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.	Internet
Decreto PEC-G – 2013	Mais atual documento que regulamenta o PEC-G	Internet
Documentos de apoio a Comissão de Avaliação	Documentos com orientações para a comissão de avaliação, que retrata o método e os procedimentos utilizados, bem como critérios para a seleção dos candidatos.	Divisão de Temas Educacionais/MRE
Cartas dos estudantes solicitando auxílio Promisões e moradia	Textos escritos por estudantes angolanos e guineenses onde descrevem a situação na qual vivem em Brasília.	Assessoria Internacional UnB
<b>Dados</b>		
Planilha PEC-G	Planilha geral do programa com informações datadas de 1965, com o registro de número de diplomas emitidos desde então.	Secretaria de Educação Superior/MEC
Planilha SIMEC	Planilha com dados atualizados do PEC-G, gerados a partir do Sistema de Monitoramento do MEC	Secretaria de Educação Superior/MEC
<b>Entrevistas</b>		
	Gestor UnB	Entrevista
	Dirigente UnB	Entrevista
	Gestor MEC	Entrevista
	Dirigente MEC	Entrevista
	Gestora MRE	Entrevista
	Dirigente MRE	Entrevista
	4 Estudantes da Guiné Bissau	Entrevista
	2 estudantes de Cabo Verde	Entrevista
	1 estudante de Angola	Entrevista

**ANEXO 3 - Decreto do PEC-G**

**ANEXO 4 - Dossiê disponibilizado pelo MEC e MRE que contém documentos de apoio à Comissão de Seleção do PEC-G**

**ANEXO 5 - Termo de Adesão ao Programa**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO – PEC-G**

Na qualidade de dirigente máximo da \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, CNPJ nº \_\_\_\_\_

declaro que esta Instituição deseja participar do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, nos termos do Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013 assinado entre o Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores, publicado no DOU de 13/03/2013, seção I, p. 03, assegurando cumprir integralmente todas as normas nele contidas, como condição necessária de participação no PEC-G.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Dirigente

## **ANEXO 6 - Mapeamento do Processo do PEC-G**

## ANEXO 7 - Termo de Responsabilidade Financeira



Ministério das Relações Exteriores

DEPARTAMENTO CULTURAL  
DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS

### REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Posto (sobrescrever aqui)

#### TERMO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO – PEC-G

Eu, **[nome completo do responsável financeiro]**, **[nacionalidade]**, **[estado civil]**, **[profissão]**, nascido(a) a **[dia/mês/ano]** em **[cidade, estado, país]**, residente e domiciliado(a) em **[endereço]**, afirmo, para fins de inscrição de **[nome completo do candidato]** no processo seletivo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G 2014, que assumirei inteira responsabilidade pela manutenção do(a) candidato(a), caso ele(a) venha a ser selecionado(a) pelo referido processo seletivo, comprometendo-me a **custear sua ida ao Brasil, sua instalação inicial e seu retorno ao país de origem**, bem como a enviar-lhe o equivalente a **US\$ \_\_\_\_\_,00** (\_\_\_\_\_ dólares norte-americanos) mensais, durante toda sua estada no Brasil.

Declaro, ainda, que recebo o equivalente a **US\$ \_\_\_\_\_,00** (\_\_\_\_\_ dólares norte-americanos) mensais, de forma que poderei honrar este compromisso.

Telefone(s) para contato: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

e-mail(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

[cidade]

[dia]

[mês]

---

**[assinatura do responsável financeiro do(a) candidato(a)]**

**Atenção:** Anexar quaisquer outros documentos relevantes para comprovar as informações acima, bem como para atender aos requisitos exigidos pela Missão Diplomática brasileira. Referências a valores monetários nesses documentos anexados deverão ser convertidas para dólares norte-americanos, informando a taxa de conversão.