



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



EDMARA DE CASTRO PINTO

**MIGRAÇÕES DAS JUVENTUDES AFRICANAS NO ENSINO SUPERIOR LUSO-
BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS DA UFPI E UMINHO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL**

**TERESINA
2017**

EDMARA DE CASTRO PINTO

MIGRAÇÕES DAS JUVENTUDES AFRICANAS NO ENSINO SUPERIOR LUSO-BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS DA UFPI E UMINHO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

**TERESINA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

P659m Pinto, Edmara de Castro.

Migrações das juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro : experiências da UFPI e UMINHO na construção de uma prática educativa intercultural / Edmara de Castro Pinto. – 2017.

215 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim.”

1. Ensino superior. 2. Prática educativa intercultural.
3. Migrações africanas. 4. Juventudes. I. Título.

CDD 378.33

EDMARA DE CASTRO PINTO

MIGRAÇÕES DAS JUVENTUDES AFRICANAS NO ENSINO SUPERIOR LUSO-BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS DA UFPI E UMINHO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Educação.

Tese Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI/PPGED)

Orientadora – Presidente

Kelma Socorro Lopes de Matos

Profª Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos (UFC/PPGE)

Examinadora externa

Profº Drº. Samuel Pires Melo (UFPI/CMRV/PPGS)

Examinador externo

Profº. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari (UFPI/PPGED)

Examinador interno

Profº Drº. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI/PPGED)

Examinador interno

Profª Dra. Antônia Edna Brito (UFPI/PPGED)

Examinadora interna – Suplente

Profº Dr. Fauston Negreiros (UFPI/CMRV/PPGS)

Examinador interno – Suplente

Dedico este trabalho a todos os jovens africanos, o fio condutor dessa pesquisa, pela força, coragem e lutas que vivenciam ao deixar seu país em busca de atingir seus sonhos oportunizados pela educação.

AGRADECIMENTOS

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu/É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu/É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações/E assim ter amigos contigo em todas as situações/ É saber se sentir infinito/ Num universo tão vasto e bonito, É SABER SONHAR Então fazer valer a pena/ Cada verso daquele poema sobre
ACREDITAR

(Ana Vilela - Trem Bala)

O fragmento do texto da Música Trem Bala, de Ana Vilela parece-me ser um jeito interessante de começar a exprimir o meu sentimento de Gratidão ao apoio de um conjunto de pessoas sem as quais eu não teria chegado ao fim dessa caminhada. Ao término de um trabalho de pesquisa que nos exige tanta dedicação, há que se considerar um ponto importante: Ninguém vence sozinho. Nesse sentido, se eu olhar para trás, há exatamente 11 anos, quando iniciei meu percurso acadêmico, certamente vem em mente a imagem daquela pessoa ao meu lado: amável, carinhosa, humilde, acolhedora, ética e extremamente generosa. É uma MARIA! Um dom, uma certa Magia, é **MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM**. Minha querida Orientadora de sempre e para sempre. Sou imensamente grata a pessoa que mais me incentivou, que me oportunizou não só galgar êxitos profissionais, mas quem me ensinou a beleza da vida: viver, sonhar, acreditar. Para além de tudo isto, me deu o maior presente: a amizade e convivência durante todos esses anos. Obrigada Professora por compartilhar toda a sua sabedoria, pelos sonhos partilhados e pelas críticas e opiniões sinceras que sempre me fizeram evoluir e ser uma pessoa e uma pesquisadora melhor.

Institucionalizada oficialmente como “minha segunda casa”, um parêntese para as queixas cotidianas dos meus avós: “Eita!, já pode levar o colchão pra dormir lá”, agradeço a Universidade Federal do Piauí-UFPI, universo acadêmico que me acolheu como discente e docente, é um orgulho fazer parte da casa. Obrigada ao conjunto de pessoas que não mediram esforços para a minha liberação: Diretor do Campus Parnaíba, Alex Marinho e os colegas professores do Departamento de Ciências Sociais, Educação e Desporto do referido campus, em especial à Samuel Pires Melo e Fauston Negreiros por partilharmos juntos o ideário de uma educação transformadora.

Aos amigos Professores de Parnaíba: Luciana Matias, Monalisa, Osmar, Agerzimília, Ludgleydson, Léo, Juliana, Lucivando e Cleidivan.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em Teresina, as coordenadoras Professoras: Vilani e Josânia, e as funcionárias Sueli, Fernanda e Mirvênia pela enorme presteza em me atender, todas as vezes que precisei.

À Professora Maria Jose Casa- Nova, minha supervisora do estágio sanduíche na Universidade do Minho, em Braga-Portugal, pela acolhida, carinho e comprometimento pelas causas sociais e por ter aceito todas as minhas propostas um tanto utópicas, a partir da nossa relação iniciada no Mestrado. À todos do Instituto de Educação da UM, em especial ao Professor Licínio Lima, pelos grandes ensinamentos e acolhida.

Ao Professor: Luís Carlos Sales, pelas contribuições e leitura criteriosa do meu trabalho, por sempre ser humano e solícito a me ajudar.

Ao Samuel Pires Melo, pela amizade, cumplicidade, apoio, companhia, risadas e pelos ensinamentos, pela ética e pelo carinho que temos um ao outro.

Ao Fauston, pela amizade, por lutar contra as injustiças, pela fidelidade, pelo incentivo, pelas conversas diárias que me fazem sempre bem.

À professora Kelma Socorro Lopes de Matos, pela relação iniciada através da minha orientadora, mas que tomou caminhos próprios e a quem tenho imensa gratidão, carinho e amizade. Obrigada por sua generosidade, conselhos e ombro amigo.

Ao professor Ednardo pela presteza em me ajudar, generosidade em contribuir com o trabalho e pelas considerações pertinentes ao trabalho

À professora Antônia Edna Brito pela simplicidade e sabedoria, pela prontidão em me ajudar e por vibrar com minhas conquistas, em especial, a de posse como professora efetiva da UFPI.

À professora Shara Jane Holanda Costa Adad, por toda a trajetória que comungamos, pelos grandes ensinamentos e partilhas durante esse percurso.

Ao professor Francis Boakari, pelas contribuições e oportunidade de ter o primeiro contato com os estudos africanos, durante disciplina no Doutorado.

À professora Amparo Ferro pela fonte de admiração que é para mim e por ter sempre acreditado no meu potencial.

À Professora Glória Moura, pelo carinho e torcida.

À todos do COMFOR/UFPI, em especial a Edileuza Galvão, pelo carinho e cuidado comigo.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Piauí-FAPEPI, pelo apoio financeiro concedido no exterior, pois sem o mesmo, seria inviável a minha permanência em Portugal e a continuidade do meu Estudo, de certo, que é o Estado do Piauí que ganha com o investimento na pesquisa científica em educação.

À todos os meus alunos e alunas pela força e torcida nesta etapa. Agradeço à aluna Carla Renata pela ajuda na transcrição das entrevistas.

À amiga Maria do Socorro Pereira da Silva, a quem carinhosamente chamo de HELP, sonhamos juntas o Doutorado Sanduíche em Portugal, agradeço pela iniciação a política, pela militância à educação popular, por me ensinar sobre a possibilidade de ver um mundo mais justo e igualitário.

À Samara Oliveira, a minha amiga de força e militância, pelos primeiros encontros na luta contra as injustiças para a exercer a docência superior, o que me trouxe sua amizade e companhia cotidiana.

Ao Frederico, por sempre estar ao meu lado, por me dar forças para não desanimar e pelo carinho que tem sempre comigo, os conselhos e a minha melhor companhia sempre.

Ao Thiago Tolfo, por segurar a minha mão, pelas palavras de otimismo, intermináveis conversas e “injeção de ânimo”, pela presença mesmo na ausência física, escuta e o acolhimento nos momentos difíceis.

Ao Rui por me acordar todo dia antes de trabalhar, lembrando qual o meu objetivo a ser cumprido, pela fonte inesgotável de motivação e carinho pela minha pessoa.

À Xanda Maiato, por todo o apoio e os inúmeros momentos de alegria e tristeza partilhados do outro lado do Oceano.

À amiga Larissa Schlögl pelas inúmeras conversas inspiradoras, pelas afinidades, amizade e força. Portugal me deu de presente uma grande amizade.

À amiga Claudilene Lima pela amizade, por idealizarmos juntas sonhos que se concretizaram, esse é um deles!

Aos amigos: Benedictz Mubilanzila, Alassan, Usman Abdulhadi, Akya Ninona, Jocilene Gomes, Isnaba e Jandira pela amizade e incentivo, pelo enorme coração de vocês. Eu desejo profundamente tudo de melhor na vida de vocês! Ubuntu, sempre!

À Margarida, minha guru da sorte, por todo o amor da nossa relação. Obrigada por me incentivar, por dividir o ap e a vida durante o mestrado e por toda a sua experiência de vida eternizados em sábios conselhos

Às amigas Toró e Edna pelo acolhimento, torcida e compreensão.

Aos amigos: Ênio Queiroz, Livia Nery, Lucas, Diana Palmer, Kelly Viana, Wana Henrique, Jessica Metta, Bernardo, Efigênia, Cássio Eduardo, Alice, Renato, Marina Costa, Marina Bezerra, Michelly, Filipe, Dário, Alexandre, Raimerson, pelos momentos partilhados e a amizade

À Família Queiroz: Carlos, Marly, Thiago e Thaissa, por me acolherem e pela amizade.

À Dayane Alencar, pela formulação das estratégias de concentração, do amor e carinho que sempre me destinou e por entender a fase de “sumiço” que passei.

À todas as pessoas que fazem parte do NEPEGECI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania e do – Observatório de Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE, nosso querido Núcleo de Pesquisa, em especial ao Grupo dos “Orientandos Bomfas” e amigos queridos: Jânio, Waldílio, Maria da Cruz, Leila e Julia, por todo o apoio e amizade nesse percurso

À todos no Núcleo NEPJUV, do Campus Parnaíba, todos os docentes e discentes desse grupo maravilhoso por todos os momentos e conhecimentos construídos coletivamente

À Belisa Melo, pela sintonia e empatia desde os corredores “macabros” a espera da entrevista do processo de seleção, depois aos momentos de alegria e de “aperreio” nas estradas entre Parnaíba e Teresina. Obrigada por sua amizade!

Ao Lucivando, por todo o apoio, torcida e amizade. Um presente sua amizade!

Aos meus amigos: Carlos Eduardo, Ana Gabriela, Patrícia Melo, Eliana, Valdênia, Djanira e Elisangela, pela amizade e companheirismo que nos une, sou grata à todos por pacientemente escutar meus “desabafos”.

À 6ª Turma de Doutorado em Educação, a maior turma de Doutorado até então, e com certeza, a mais forte e resiliente. Estamos juntos! Aos amigos Kelsen e Janaina, da 5ª turma de Doutorado em Educação.

À todos os meus amigos, espalhados pelo mundo afora, de um jeito ou outro permanecemos conectados, como já dizia Quintana a “Amizade é um amor que nunca morre”.

É chegado o momento de abraçar com palavras aos familiares que me apoiaram nessa travessia rumo ao posto de primeira doutora da Família. Agradeço a Deus por ter me dado a o dom da vida, ter me agraciado com o poder da fé e da resiliência, frente à tantos obstáculos que passei e por nunca ter perdido a esperança de dias melhores após repetir à mim mesma: “Seja forte e corajosa!”. Afinal, “tudo passa”!

Aos anjos da minha vida no plano espiritual: Ao meu Pai Edmar, a minha segunda mãe Duca e Vó Toinha, com certeza iriam ficar muito orgulhosos por “me ver doutora”.

Aos meus avós José e Delzu, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, por serem a minha fonte de inspiração e admiração, por todo o amor, apoio e dedicação, e por serem os melhores cúmplices e a minha maior motivação para a realização desse percurso. Se me perguntarem qual é a razão da minha vida, com certeza responderei que são dois velhinhos lindos, que são os donos do meu sentimento mais puro: o meu amor! AMO MUITO VOCÊS!

À minha mãe Eliane minha eterna gratidão, meu profundo respeito e admiração, pela coragem, por ser uma mulher guerreira e generosa e por sempre me surpreender com seu amor e compreensão. Te amo mãe!

Às minhas irmãs Lílian e Rafaella pelo apoio, compreensão, amor e amizade. Ao meu guerreirinho sobrinho Daniel Filho (*In memoriam*) que agora é nosso anjinho e que nos ensinou tanto sobre luta e amor, em sua breve e grandiosa passagem de vida. Titia te ama, para sempre!

Ao Demerval, pelo acolhimento desde pequena, pela torcida, carinho e admiração à minha pessoa.

Ao meu Tio Zé de Castro que há 10 anos atrás me fez perceber que eu podia ir mais longe. Obrigada tio, pela “surra” de motivação e coragem que sempre me deu.

Aos meus tios Márcia, Jorge e Fernando, pelo carinho, apoio e amizade. Extensivo também aos meus “tios e tias”: Neide, Bené, Josélia e Teresa, obrigada por todo o carinho e torcida. Ao Cristiano pelo carinho e por ser sempre a sua “Di”.

Aos meus primos e primas: Andréa, Fernanda, Giselle, Laryssa, Pedro Henrique, Renan, Lívia, Diego, Enzo, Lucas, Lara, Felipe e Sofia que fazem da Família Castro mais alegre e divertida.

Ao meu cunhado Daniel, por ser sempre tão carinhoso e gentil comigo, pelas conversas inspiradoras e apoio.

Às gráficas Passe a Limpo e ArtFinal Cópias pelo suporte que tem me dado desde a graduação até o Doutorado. Muito Grata!

À minha fiel companheira de 4 patas: Lili

À todos que direta ou indiretamente participaram desse percurso, o meu OBRIGADA!

MÃOS ESCULTURAIŠ*

...

Além África dos atrasos seculares
em corações tristes

Eu vejo
as mãos esculturais
dum povo eternizado nos mitos
inventados nas terras áridas da dominação
as mãos esculturais dum povo que constrói
sob o peso do que fabrica para se destruir

Eu vejo além África
amor brotando virgem em cada boca
em lianas invencíveis da vida espontânea

e as mãos esculturais entre si ligadas
contra as catadupas demolidoras do antigo

Além deste cansaço em outros continentes
a África viva

sinto-a nas mãos esculturais dos fortes
que são povo
e rosas e pão
e futuro.

* Agostinho Neto (1922-1979) *apud* Sagrada Esperança, 1974.
Mapa de África em azul

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa com jovens estudantes de alguns países africanos inseridos no âmbito do ensino superior luso-brasileiro. Como questão-problema procurou-se refletir sobre como se dá a relação nas práticas educativas entre alguns jovens africanos estudantes e seus respectivos docentes em duas instituições de ensino superior nos países de “acolhimento” Brasil e Portugal. Para tanto, traçamos como objetivo geral: Compreender as Práticas Educativas de docentes do Ensino Superior com Jovens do continente africano estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Piauí/Brasil e Universidade do Minho/Portugal. Para o efeito, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, Estudo de Caso comparado, por considerar o mais adequado ao objeto de estudo. Como técnicas de coleta de dados, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada e o Diário de Campo. Para a análise dos dados, nossa escolha se deu pela análise de conteúdo, construindo categorias a partir de unidades de registro selecionadas, ancorados na ênfase de Bardin (1979). A discussão teórica foi balizada por estudos de autores como: Bomfim (2010), Boakari (2010, 2013), Gusmão (2004, 2012, 2014), Santos (2010), Gomes (2010), Matos (2008, 2011) Machado (2002), Casa-Nova (2007, 2009), Stoer (1994), Tardif (2000), Seabra (2008), Abrantes (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), dentre outros. Busca-se problematizar as significações captadas no discurso destes jovens e de docentes do ensino superior nos dois países da pesquisa. Importa referir que, após a escuta sensível dos sujeitos entrevistados, defende-se a ideia da implementação de uma educação intercultural que compreenda a especificidade de jovens africanos enquanto estudantes, oferecendo-lhes assim, a possibilidade de concluir seu ciclo escolar, de forma digna e eficaz. A proposta também assenta no reconhecimento destes para além da condição de estudantes, de modo a que sejam compreendidas suas identidades, suas representações, anseios e singularidades, concebendo-os como sujeitos sociais capazes de transformar positivamente a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, apontamos alguns resultados dessa pesquisa, a saber: a) No que diz respeito às motivações da transferência dos jovens estudantes africanos para fins de estudo nos dois países, justifica-se pela incapacidade das Universidades de Origem de oferecer um ensino superior de qualidade. e a despeito das escolhas dos países Brasil e Portugal, reside, em síntese, por acordos e convênios de cooperação internacional, pela facilidade da língua, pela oportunidade de fazer um intercâmbio e por referências e incentivos de amigos; b) No que se refere à avaliação dos apoios institucionais, verifica-se uma lacuna da Assessoria Internacional das duas instituições (UFPI/UMINHO) quando não conseguem, na avaliação de nossos sujeitos, suprir as demandas mínimas de apoio ao estudante estrangeiro; c) A maioria dos jovens entrevistados avaliam negativamente os professores do ensino superior nas duas instituições, considerando que os mesmos não trabalham a dimensão da interculturalidade em sua prática docente. Portanto, apesar de vivermos um contexto marcado por mudanças significativas na educação, os resultados da investigação demonstram que as práticas educativas ainda permanecem arraigadas em um modelo tradicional de ensino. Abordam-se, por fim, as possibilidades e os dilemas na construção de uma prática educativa intercultural, recomendando-se o investimento em formação permanente dos professores enquanto marco normativo das duas instituições pesquisadas.

Palavras - chave: Prática Educativa Intercultural. Migrações Africanas. Juventudes. Ensino Superior

ABSTRACT

The present work is the result of a research with Young students of some African countries inserted in the scope of the Brazilian Portuguese higher education. As a matter of problem, we sought to reflect on the relationship between the educational practices among some Young African students and their respective teachers in two institutions of higher education in the host countries of Brazil and Portugal. To do so, we have as a general objective: To understand the educational practices of teachers of higher Education with Young people from the African Continent students of undergraduate and postgraduate courses at the Federal University of Piauí / Brazil and University of Minho / Portugal. For this purpose, the qualitative research methodology was used as the methodology. Case study compared, because it is considered the most appropriate to the object of study. As data collection techniques, we choose to use the semi-structured interview and Diary of campo. For the analysis of data, we used the content analysis, constructing categories and subcategories from selected registry unit, anchored by Bardin (1979) emphasis. The theoretical discussion was based on studies by authors such: Bonfim(2010), Bokari (2010,2013), Gusmao (2004, 2012, 2014), Santos (2010), Gomes(2010), Matos (2008, 2011), Machado(2002), Casa-Nova(2007, 2009), Stoer (1994), Tardif (2000), Seabra (2008), Abrantes(2010), Pimenta e Anastasiou(2010) dentre outros. The paper seeks to problematize the meanings captured in the discourse of these youngsters and higher education teachers in the two countries surveyed. It is important to mention that, after the sensitive listening of the subjects interviewed, the idea as defended of the implementation of an intercultural education that understand the specificity of Young Africans as students offering them the condition to finish the school cycle in a dignified and effective way. The proposal is also based on the recognition of these students in addition to the condition of students, so their identities, their representation, their longings and singularities are understood, conceiving them as social subjects capable of transforming the reality in which they are inserted. In this sense, we point out some results of this research. A) It is justified by inability of the universities of origin to offer a quality higher education and, despite the choices of the countries Brazil and Portugal, resides, in synthesis, by agreements and agreements of international cooperation, to facilitate the tongue. B) Regarding the evaluation of institutional support, there is a precariousness of the international assistance of the two institutions (UFPI / UMINHO) when they can not meet the needs of foreign students. C) Most of the interviewees evaluated negatively the teachers of higher education in the two respective institutions that do not work to interculturalities in their teaching practice in both institutions. Finally, the possibilities and dilemmas in the construction of an intercultural educational practice are discussed, recommending investment in the permanent formation of teachers as normative framework of the institutions researched.

Keywords: Intercultural Educational Practice. African migrations. Youth. Higher Education.

RÉSUMÉ

Le présent travail est le résultat d'une recherche avec des jeunes étudiants de certains pays insérées dans le cadre de l'enseignement supérieur luso-brésilien. Comme question-problème on a cherché de réfléchir sur comment se donne la relation dans les pratiques éducatives entre quelques jeunes étudiants africains et ses respectives enseignantes en deux institutions d'enseignement supérieur dans les pays "d'accueil" Brésil et Portugal. Pour autant, traçons comme objectif général: Comprendre les Pratiques Éducatives de enseignantes de l'Enseignement Supérieur avec Jeunes du continent africain étudiant de cours de Licence et Troisième cycle dans l'Universidade Federal do Piauí/Brésil et Universidade do Minho/Portugal. À cet effet, a été utilisée comme méthodologie la recherche qualitative, la méthode d'Étude de Cas comparé, pour se considérer le plus approprié à l'objet d'étude. Comme techniques de collecte de données, on a opté pour utiliser l'entretien demi-structuré et le Journal de Champ. Pour l'analyse des données, a été utilisée l'analyse du contenu, construisent catégories et sous-catégories à partir des unités d'enregistrement sélectionnées, ancrés dans l'emphase de Bardin (1979). La discussion théorique a été balisée par études de auteurs comme: Bomfim (2010), Boakari (2010, 2013), Gusmão (2004, 2012, 2014), Santos (2010), Gomes (2010), Matos (2008, 2011) Machado (2002), Casa-Nova (2007, 2009), Stoer (1994), Tardif (2000), Seabra (2008), Abrantes (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), entre autres. On cherché de problématiser les significations captées dans le discours de ces jeunes et d'enseignantes de l'enseignement supérieur dans les deux pays étudiés. Il convient référer que, après l'écoute sensible des sujets interrogés, on défend l'idée de l'implémentation d'une éducation interculturelle que comporte la spécificité des jeunes africains en tant qu'étudiants, leur offrant ainsi, la possibilité de conclure son cycle scolaire, de manière digne et efficace. La proposition s'appuie aussi à la reconnaissance de ces au-delà de la condition d'étudiants, de sorte que soient comprises ses identités, ses représentations, préoccupations et singularités, les concevant comme sujets sociaux capable de transformer positivement la réalité dans laquelle il sont insérés. Dans ce sens, nous pointons quelques résultats de cette recherche, à savoir: a) En ce qui concerne les motivations de transfert des jeunes étudiants africains à des fins d'études dans les deux pays, se justifie par l'incapacité des Université d'Origine d'offrir un enseignement supérieur de qualité. Et en dépit des choix des pays Brésil et Portugal, réside, en synthèse, par l'opportunité de faire un échange et par référence et encouragements d'amis. b) En ce qui concerne l'évaluation des soutiens institutionnelles, on constate une précarité de l'Association Internationale des deux institutions (UFPI/UMINHO) quand ne réussissent pas, dans l'évaluation de nos sujets, combler les demandes minimales d'appuis à l'étudiant étranger. c) La majorité des jeunes interrogés évaluent négativement les professeurs d'enseignement supérieur dans les deux institutions, considérant que les mêmes ne travaillent pas la dimension de la interculturalité dans sa pratique d'enseigner. Par conséquent, bien que nous vivons un contexte marqué par changements significatifs dans l'éducation, les résultats de l'investigation démontrent que les pratiques éducatives restent toujours enracinées dans un modèle traditionnel d'enseigner. On aborde, finalement, les possibilités et dilemmes dans la construction d'une pratique éducative interculturelle, en recommandant l'investissement en formation permanente des professeurs en tant que jalon normatif des deux institutions recherchées.

Mots clés: Pratique Éducative Interculturelle. Migrations Africaines. Jeunes. Enseignement Supérieur.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplificação de Categorização de uma Entrevista – Jovem	47
Quadro 2: Exemplificação de Categorização do Conteúdo de uma Entrevista – Docente	47
Quadro 3: Caracterização Individual dos Entrevistados – Jovens Estudantes Africanos Estudantes no Brasil	55
Quadro 4: Caracterização Individual dos Entrevistados - Jovens Estudantes Africanos Estudantes em Portugal	56
Quadro 5: Caracterização Individual dos Entrevistados - Docentes da Universidade Federal do Piauí	58
Quadro 6: Caracterização Individual dos Entrevistados – Docentes da Universidade de Minho	58
Quadro 7 - Perspectivas Interculturais e suas características	102
Quadro 8: Características do(a) Professor(a) Monocultural	104
Quadro 9: Características do(a) Professor(a) Inter/Multicultural	10
Quadro 10: Produção Acadêmica do PPGED/UFPI sobre Cultura de Paz	115
Quadro 11: Distribuição das Categorias-Sujeitos: Jovens Africanos no Brasil e Portugal	118
Quadro 12: Distribuição das Categorias-Sujeitos: Docentes no Brasil e Portugal	121
Quadro 13: Quadro Quantitativo de Avaliação da Assessoria Internacional UFPI/UMINHO	128
Quadro 14: Nível de Satisfação dos Docentes com suas Instituições de Trabalho.....	159

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Esquema que o Verdadeiro Entrevistador Deve Estar Capacitado a Interagir	71
Tabela 1: Estudantes Estrangeiros de Nível Superior*, por Continente no Brasil – 1991 e 2000	124
Tabela 2: Número de estudantes estrangeiros em Portugal (CITE 5 e 6), por região de origem, 2006-2011.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CCE	Centro de Ciências da Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CMRV	Campus Ministro Reis Velloso
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento do Brasil.
CPLP	Comunidade dos países da Língua Portuguesa
CSF	Programa Ciência sem Fronteiras
DCE	Diretório Central de Estudantes
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação da UFC
FAPEPI	Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí
IES	Instituições de Ensino Superior
LAICUS	Laboratório Identidade, Cultura e Subjetividade
LAPEAD	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio a Participação e a Diversidade em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MTPS	Ministério do Trabalho e Previdência Social
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MJ	Ministério da Justiça
NEPEGEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania
NEPJUV	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes
OBJUVE	Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PREG	Pró Reitoria de Ensino de Graduação

PRPG	Pró Reitoria de e ensino de Pós-Graduação
PROPEAQ	Pró Reitoria de Pesquisa
PREX	Pró Reitoria de Extensão
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PRAD	Pró Reitoria de Administração
PROPLAN	Pró Reitoria de Planejamento e Orçamento
PRAEC	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
RENORBIO	Rede Nordeste de Biotecnologia
RU	Restaurante Universitário
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí
SEF	Serviços de Estrangeiro e Fronteiras
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SRI	Serviço de Relações Internacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UE	União Europeia
UCB	Universidade Católica de Brasília
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UMINHO	Universidade do Minho, Portugal
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVR	Universidade Degli Studi Di Verona, Itália
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – DOS LUGARES QUE “PISEI”, DAS “VIAGENS” QUE REALIZEI: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	37
1.1. A pesquisa qualitativa: aportes teóricos.....	37
1.1.1. A Composição do Corpus Metodológico Qualitativo: a escolha dos métodos e as técnicas implementadas	40
1.1.2. O processo de realização das entrevistas, a escolha pela análise de conteúdo e a construção das categorias de trabalho.	42
1.2. Conhecendo o campo e os sujeitos da investigação	49
1.2.1. A escolha dos jovens africanos estudantes da UFPI e UMINHO	56
1.2.2. A escolha dos docentes do Ensino Superior da UFPI e UMINHO	58
1.2.3. UFPI E UMINHO: Programas e Projetos de Apoio ao Estudante Universitário em mobilidade acadêmica	60
1.3. O processo de ida ao campo: reflexões da pesquisadora.....	69
CAPÍTULO 2 – ENTRE O “SAMBA” E O “FADO”: ALGUNS JOVENS AFRICANOS VIAJANTES EM CONDIÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E PORTUGAL	72
2.1. “Nós estamos aqui, porque vocês estiveram lá!”: elementos para pensar algumas histórias africanas.....	72
2.2. Filhos da África: A juventude africana e os desafios da escolarização na “terra dos outros”	79
2.3. Juventude, juventudes: tecendo diálogos sobre a construção da categoria social	86
CAPÍTULO 3 – SOU PROFESSOR E O QUE POSSO MUDAR? AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DA PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL	98
3.1. Novos caminhos da educação: a emergência de um Ensino “Inclusivo”	98
3.2. Educação intercultural, formação de professores e práticas educativas: caminhos possíveis?.....	100
3.3. Cultura de paz: um debate necessário.....	112
CAPÍTULO 4 – JOVENS “VIAJANTES” EM DIVERSOS “MUNDOS”: REFLEXÕES E DIÁLOGOS A PARTIR DE VOZES VISIBILIZADAS	120
4.1. O que dizem os Jovens Africanos Estudantes?	120
4.1.1. Motivações da mudança africana	121
4.1.2. Avaliação dos apoios das assessorias internacionais	126
4.1.3. A prática pedagógica de alguns professores no Ensino Superior da UFPI/UMINHO: perspectivas discentes.....	131

4.1.4. O racismo no cotidiano do jovem africano estudante.....	137
4.1.5. Representações sobre Ser Jovem e os processos de sociabilidades.....	143
4.1.6. Expectativas dos jovens face ao futuro.....	151
4.2. O que dizem os docentes do Ensino Superior?.....	158
4.2.1. O ser e tornar-se professor.....	158
4.2.2. O desafio da prática educativa intercultural.....	161
CAPÍTULO 5 – UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO: JOVENS, DOCENTES E FORMAÇÃO INTERCULTURAL.....	170
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES.....	193
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	193
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	196
APÊNDICE C – DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES).....	197
APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO.....	198
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA.....	199
APÊNDICE F – PARECER DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR.....	200
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM JOVENS AFRICANOS ESTUDANTES EM PORTUGAL.....	203
APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM JOVENS AFRICANOS ESTUDANTES NO BRASIL.....	206
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.....	209
APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO MINHO.....	211
APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ASSESSORIA INTERNACIONAL DA UFPI/UMINHO.....	213
APÊNDICE M- PRODUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI SOBRE A TEMÁTICA AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO....	215

INTRODUÇÃO

Neste item da tese, são apresentados o tema e a justificativa a partir de reflexões e vivências da pesquisadora, relatando o processo de construção do objeto de estudo. Para tanto, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos de Boakari *et al* (2013), Casa-Nova (2008, 2009, 2010), Bourdieu (1986), Gusmão (2004, 2012, 2014), Santos (2010), Seabra (2008), Dermartini (2010), dentre outros. Também se apresentam a Problemática, Questões Norteadoras, Objetivos Geral e Específicos, Opções metodológicas e estrutura da Tese.

Cabe explicar ao leitor(a) que por vezes, usaremos a primeira pessoa do singular como opção de linguagem, para a descrição dos fenômenos ocorridos conosco, sobretudo na Introdução, visto que narra uma parte do percurso pessoal e profissional da pesquisadora.

Tema e Justificativa: Reflexões Pessoais de uma Pesquisadora.

“Viver em outro país já é muito difícil e estudar é mais difícil ainda. A inserção na Universidade é complicada, você não tem ajuda de Assessoria Internacional, de ninguém, só dos outros africanos que já estão aqui. (...) na sala de aula, ninguém quer fazer trabalho com você, pois acham que somos menos inteligentes. O professor não está nem aí, ele fala: te vira! Uma vez ele disse assim, olhando pra mim: Deus ajuda só os fortes e os ricos, ele não ajuda os pobres e os pretos. Foi desse jeito, na sala de aula, Edmara, eu comecei a chorar, eu não me aguentei foi bem ali, eu me acabei. (...) O professor te olha diferente, não fala devagar, pois tenho dificuldades com o português, você tem que provar também pros seus colegas que você é capaz, que você pode, porque ele estava mostrando pra todo mundo, ela não pode, porque ela é estrangeira, não estudou em colégios bons que nem vocês, não vem de uma família boa como vocês, o país dela é muito pobre. Então eu tinha que provar também pra minha turma. (...) você tem que se adaptar, não tem como você levar sua cultura aqui, não tem como, porque muitas pessoas tentaram fazer isso, só que, se você fizer isso, você é um mal para a sociedade, porque no início, por exemplo, eu usava as roupas tradicionais, vestimenta própria da África, só que na rua as pessoas que olham para você assim: Meu Deus, de onde vem essa pessoa? Você é discriminada o tempo todo (Extrato de Entrevista- Yemanjá).”

Mantendo as devidas proporções de tempo e espaço, poderia dizer que também comungo do relato da entrevistada na epígrafe acima. Analisando o seu discurso, noto muitas similaridades entre nossas vidas: as mesmas queixas, os mesmos embates, as mesmas angústias relacionadas à invisibilidade de ser um estudante estrangeiro em um país diferente.

Partilho de alguma forma desses sentimentos, por ter experienciado por dois anos e quatro meses viver no “além-mar”, vivendo como uma “Mulher em trânsito”¹: estudante¹, jovem, brasileira e mulher, inserida nas dinâmicas de gênero e etnicidade no contexto migratório português e influenciada pelos processos históricos coloniais (PINA-CABRAL, 2000). Minha vivência em terras portuguesas talvez não tenha sido da mesma forma como a de milhares de africanos que buscam melhores oportunidades de escolarização em outros países, principalmente no eixo luso-brasileiro, uma vez que estes jovens, por serem negros sofrem preconceito e discriminação racial o tempo todo. A maioria deles não dominam fluentemente a língua materna do país de acolhimento, além de serem impedidos de viverem de acordo com suas crenças e culturas, sendo continuamente submetidos à égide de um pensamento moderno ocidental, um pensamento abissal (SANTOS, 2010). Estes jovens estudantes africanos, muito embora tenham um bom desempenho social, sempre serão o diferente (colonizado estereotipado) (BOAKARI *et al*, 2013).

Como todo trabalho de pesquisa tem uma história, um percurso pessoal que leva à definição e escolha do objeto de estudo, essa contextualização inicial, seguida do relato de minha trajetória acadêmica, a ser feito a seguir, tem o intento de justificar a escolha da temática em estudo situada na dimensão da interculturalidade.

Cabe ressaltar que o interesse de estudar esse tema em uma investigação em nível de Doutorado relaciona-se, *a priori*, a um conjunto de vivências, entre as quais destaco a minha trajetória de iniciação à pesquisa e seus inúmeros desdobramentos como também minha experiência enquanto jovem estudante brasileira em Portugal.

Minha trajetória de pesquisadora começa no final de 2005, com o início da minha relação, ou como denomino “encontro de almas”, com a Prof. Maria do Carmo Alves do Bomfim, ao cursar a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí UFPI-Brasil, quando então tive a oportunidade de me inserir no Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Cidadania- NEPEGECI, criado e coordenado pela referida professora e depois partilhado pela Professora Shara Jane Holanda Costa Adad com a adesão ao núcleo.

Em 2006, coordenado inicialmente pela Prof^a Dra Rosa Maria de Almeida Macêdo e vinculado ao NEPEGECI, inauguramos o Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas OBJUVE- que teve como objetivo geral empreender ações através de parcerias que tivessem como propósito o diagnóstico, o monitoramento e o enfrentamento das variadas

¹ Utilizo aqui o termo Mulher em trânsito (LIMA *et al*, 2015) porque habito, de forma temporária, diversos lugares, e essas trajetórias e caminhos revelam diferentes dimensões e significados, a partir das minhas experiências como viajante.

formas de manifestação da violência escolar, além de realização de pesquisas, projetos e programas a partir da linha de pesquisa inicial sobre Juventudes e Violências. Com efeito, participo desse observatório e nele atuo desde sua criação, quando era quase impossível falar, no âmbito do Centro de Ciências da Educação- CCE, de outras temáticas de estudo que não fossem, de forma geral, trabalhos na perspectiva da linha de Formação de Professores, Educação Infantil, Políticas Educacionais, entre outros. Todavia, fomos avançando na discussão de temáticas como Juventudes, Cultura de Paz, Juventudes, Corpo e Sociopoética, Gênero e Sexualidades e, sobretudo, Relações Étnico-Raciais, inserção feita pelo Professor Francis Musa Boakari, que participou por um determinado tempo, das ações do NEPEGEI, contribuindo com o início das pesquisas sobre Educação e Afrodescendência. Posteriormente, em 2012, foi institucionalizado, de forma independente do NEPEGEI, o Núcleo de Estudos Roda Griô- GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência². Sobre essa temática, registro também a existência na UFPI do Núcleo IFARADÁ³ que é o núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência que foi criado por um grupo de professores negros e alunos negros da UFPI em 1995. E, assim, foram sendo aprovados projetos, bolsas e programas em conformidade com a tríade: Ensino-Pesquisa e Extensão que compõe uma Universidade.

Nesse tempo-espaço, iniciei as primeiras pesquisas de Iniciação Científica, pelo programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, um programa Institucional de Bolsas que visa apoiar a política de iniciação à pesquisa desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de pesquisa, financiadas pelo CNPq a estudantes de graduação. Assim, sob a orientação da Professora Bomfim, tive o primeiro encantamento com o mundo da pesquisa. Nessa conjuntura e por todo o envolvimento em trabalhos acadêmicos com essa professora, cabe salientar, e tendo como espaço o Núcleo, pude conhecer e trabalhar com a perspectiva dos estudos da categoria social “juventudes”.

² Um espaço acadêmico de discussão e pesquisa que, conforme descrito no projeto, possa oportunizar: a) estudos sistemáticos e compartilhar pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência; b) debates em torno dos desmembramentos destas temáticas em consonância com as lutas das populações brasileiras afrodescendentes e as leis deste país, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.694/1996 (BRASIL, 1996), as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003; 2008); Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010). 6 c) eventos informativos e construtivos com relação às nossas histórias de afrodescendentes, intitulados “Roda Griô” dentro do âmbito educacional escolar e social teresinense e/ou piauiense, mais precisamente com parceria da Universidade Federal do Piauí; d) na academia, a compreensão sobre a importância dos temas que envolvam a condição de ser mulher e homem, da afrodescendência com suas barreiras e sucessos educacionais, sociais, profissionais, culturais e suas relações com a Mãe África; e) a discussão sobre a incorporação dos temas abordados pelo Grupo RODA GRIÔ GEAfro na formação das(os) professoras(es); f) diálogo com outras áreas do conhecimento e a sociedade sobre questões de gênero, educação e afrodescendência. (RODA GRIÔ- GEAfro, 2012).

³ O Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência – IFARADÁ (em iorubá - resistência pelo conhecimento) – ligado à Universidade Federal do Piauí, desenvolve algumas atividades e projetos envolvendo a questão etnicorracial. As atividades desenvolvidas pelo Núcleo são nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. (IFARADÁ, 2016).

Neste caminhar, inicialmente, de 2005 a 2007, desenvolvi o projeto “Juventudes e Identidades: Práticas Culturais de Jovens Urbanos na Construção de suas Identidades”, financiado pelo CNPq, juntamente com a discente Claudilene Santos de Lima, tendo como objetivos: compreender como as práticas culturais de jovens integrantes de "Movimentos Alternativos" de Teresina são constitutivas de suas identidades; conhecer os tipos de relações e embates externos e internos que estes jovens enfrentam ao expressar suas necessidades, suas angústias, suas expectativas, seus desejos e suas criações; por fim, captar pelo menos três impactos dessas práticas dentro e fora de cada movimento ao construírem as suas identidades.

Em 2008 e 2009, desenvolvi o projeto “Juventudes, Mídias e Violências”, também financiado pelo CNPq, sob a coordenação da Prof^a Dra^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, visando mapear estudantes de 3 (três) escolas de Teresina (PI), sendo elas: PREMEN- Norte, Instituto Dom Barreto e Liceu Piauiense, no sentido de captar como as mídias influenciam a vida destes jovens e de que forma eles combatem as violências existentes na/da e fora da escola.

Posteriormente, o grupo coordenou o Curso de Especialização em Políticas Públicas “Gestão, Gênero e Raça”, pela Universidade Aberta do Brasil- UAB, uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e do Conselho Britânico, realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Educação a Distância (SEED), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí SEDUC, e das Secretarias Municipais de Educação de Campo Maior, Elesbão Veloso, Parnaíba Piri-piri e Oeiras, tendo como finalidade capacitar professores que atuam na esfera municipal de algumas cidades do estado do Piauí.

Outro trabalho que merece destaque, também coordenado por nosso núcleo, foi o projeto denominado “Escola que Protege: Educadores e Educadoras fazendo cultura de paz nas escolas”, que capacitou profissionais da educação para atuarem como agentes multiplicadores de cultura de paz nas escolas da rede estadual localizadas no município de Teresina. Ao investir em ações preventivas de combate à violência e exclusão social, na construção de uma Cultura de Paz, esta iniciativa contribuiu de forma significativa para tornar a escola um espaço mediador entre o poder público e a comunidade. O projeto proposto encontra-se vinculado às diretrizes do Projeto “Escola que Protege” especialmente por desenvolver ações formativas junto a docentes da rede estadual de educação visando à constituição de multiplicadores da cultura de paz.

Pode-se destacar também a realização do Intercâmbio Institucional entre a Universidade Federal do Piauí UFPI/Brasil e a Universidade Degli Studi Di Verona UNIVR/Itália, coordenado pela Prof^a. Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim no âmbito da UFPI e pela Prof^a Dr^a Anna Maria Piussi, representante da UNIVR, com a mediação lingüístico-cultural da brasileira radicada em Verona/Itália Raimunda Rodrigues dos Santos (Dinha). Visava a formação de atores e atrizes sociais - Crianças, Jovens e Mulheres - para se construírem novas formas de socialização entre eles, bem como objetivou a prática de empoderamento e empreendedorismo, tendo como área de atuação a comunidade Parque Eliane (Zona Sul de Teresina) e o Centro de Educação Profissional Prof. João Olímpio Mendes de Melo, no Piauí.

Destaco, ainda, minha participação no Grupo de Pesquisa, cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, intitulado “Culturas de Paz, Juventudes e Docentes”, coordenado pela Prof^a Kelma Socorro Lopes de Matos, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, desde 2006. Esse grupo⁴ trabalha há 11 anos com a temática da Cultura de Paz e, através de convites, sempre tive espaço e oportunidade de participar dos 07 livros já publicados pelo grupo até o momento, pelas Edições UFC, apresentando resultados de pesquisa com participação de autores de outras universidades de outros estados versando sobre temáticas afins. Esta minha participação na UFC, já virou um compromisso habitual com a presença e colaboração nos Seminários realizados pelo grupo de pesquisa Cultura de Paz (UFC-CNPq) , a cada final de ano, desde 2009, onde professores de escolas públicas, palestrantes locais e de outros estados, apresentam comunicações orais promovendo intercâmbio de conhecimentos a partir de resultados de pesquisas de monografias, dissertações e teses concluídas e orientadas pela Prof Dra Kelma Socorro Lopes de Matos e por outros professores.

No ano de 2010, incentivada pela Prof^a Bomfim, candidatei-me a uma bolsa de mestrado financiado pela União Europeia- EU, pelo Programa Erasmus Mundus⁵, sendo então admitida para cursar o Mestrado pleno em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, em Braga-Portugal. Desta forma, iniciou-se a minha trajetória em um campo novo e desconhecido.

⁴ O site do Grupo, www.ufcculturadepaz.webnode.com.br, contém informações mais detalhadas sobre a atuação, histórico, publicações e atividades realizadas.

⁵ O Programa Erasmus Mundus external cooperation window é um programa de bolsas de estudo e mobilidade criado e financiado pela União Europeia (UE). As atividades do programa têm como objetivo promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e ao mesmo tempo reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo

No âmbito da Universidade do Minho, fui muito bem recebida pela Assessoria Internacional e pelo Instituto de Educação, onde pude desenvolver meu projeto de investigação orientado pela Prof. Dr^a Maria José Manso Casa-Nova⁶, intitulado: *Jovem Adulto ou Adulto Jovem? Caminhos Percorridos de Jovens que voltaram à escola*⁷, com o intuito de investigar a Juventude inserida na Educação de Jovens e Adultos- EJA- em Portugal. É preciso pontuar algumas observações importantes sobre esta vivência em Portugal, pois essa experiência me impulsionou a realizar esse estudo.

O cotidiano da Universidade era repleto de riqueza de conhecimentos o que me transformou como pessoa. Por ser uma das mais conceituadas universidades no que diz respeito ao processo de internacionalização, havia constantemente um fluxo contínuo de alunos de diversos países, em sua extensa maioria brasileiros e africanos, com os quais eu tinha uma relação muito forte de proximidade e amizade.

Pude observar que, no âmbito das relações sociais, extra-universidade, eram bem mais nítidas as dificuldades e burocracias que nós, estrangeiros, encontrávamos: desde alugar um apartamento até precisar utilizar um serviço público português. A perder de vista, foram tantas as situações constrangedoras e preconceituosas pelas quais passei que legitimam o imaginário construído socialmente da Mulher Brasileira⁸ imigrante como prostituta. Percebia o tempo todo que inúmeras pessoas imigrantes como eu passavam também pelas mesmas situações absurdas de preconceito e discriminação numa “sociedade pluricultural” e que havia mais “habitantes temporários estrangeiros” vivendo em Portugal do que eu imaginava. Era nítido o impacto do colonialismo que ainda se reproduzia em forma de violências simbólica.

Vivenciando e observando essa realidade, mediada por leituras e discussões sobre processos de integração dos imigrantes, sobre os ciganos enquanto grupo étnico minoritário e marginalizado em Portugal e sobre a educação inter/multicultural (CASA-NOVA 2007, 2008, 2009), junto ao núcleo de estudos da minha então orientadora portuguesa, despertou em mim a vontade de explorar essa linha de pesquisa e a possibilidade de, num futuro próximo,

⁶ Prof^a Maria José Manso Casa-Nova é coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos do Instituto de Educação da Universidade do Minho e, ao longo da sua carreira acadêmica, vem trabalhando com objetos de estudos “dito” marginalizados no âmbito da Educação: Discussão sobre os ciganos em Portugal, grupos étnicos, Juventudes, Imigrantes, Educação Intercultural, dentre outros.

⁷ Esse trabalho, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Educação de Jovens e Adultos, consistiu em uma investigação levada a cabo com jovens adultos inseridos no âmbito do ensino de Segunda Oportunidade de uma escola secundária do distrito de Braga- Portugal. Teve como objetivo compreender os sentidos que estes sujeitos atribuíam à sua presença naquele tipo de ensino de forma a analisar os caminhos que os mesmos percorreram, compreendendo a sua trajetória escolar desde o abandono até ao retorno escolar.

⁸ Ver os Trabalhos de Machado (2003), Padilha (2007), Malheiros (2007) que vêm constatando a construção social de um estereótipo da mulher brasileira imigrante como mulher exótica, orientada para práticas sexuais em troca de dinheiro e com um estatuto jurídico de marginalidade.

abordar o estudo de uma parcela dessa realidade social como pesquisa acadêmica, como objeto de estudo na minha tese de Doutorado, formando assim um conjunto a ser explorado, as “teias de significados” (GEERTZ, 2008), que as nossas próprias experiências nos legitimam a questionar, a refletir e a entender, produzindo novos conhecimentos.

Em 2013, quando retornei ao Brasil, após o Mestrado, trouxe todas as vivências adquiridas na Europa, especificamente no que se refere à problemática da imigração e do multiculturalismo passando assim a estudar mais essas temáticas. Continuei a frequentar as reuniões do Núcleo, acompanhando as atividades desenvolvidas como por exemplo o intercâmbio com o Laboratório Identidade, Cultura e Subjetividade- LAICS, por meio das orientações do Professor Babi Fonteles, promovendo Seminários/Estudos sobre Educação Indígena e Interculturalidade, com a participação dos nossos pesquisadores do Projeto: “Formação de Educadores: inclusão e interculturalidade em contextos internacionais de ensino superior”, coordenado pela Professora Mônica Pereira dos Santos da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, por meio do Laboratório de pesquisa, estudos e apoio à participação e à diversidade em educação - LAPEADE, da Faculdade de Educação dessa instituição, entre inúmeras outras atividades circunscritas à nossa linha de atuação.

Em toda esta trajetória, vi a preocupação em não me prender tão somente à pesquisa acadêmica. Embora reconheçamos a importância do valor de uma produção científica, principalmente quando esta assume um caráter importante de denúncia e revela diferentes visões de uma dada realidade, acredito que a pesquisa em educação ganha ainda muito mais sentido, força e engajamento se estiver imbricada a uma prática docente, ou seja, ao trabalho no âmbito de um movimento social, com a sociedade civil.

Nas diferentes iniciativas e atividades por mim desenvolvidas em toda a minha trajetória acadêmica, pode-se dizer que foram marcadas por uma, digamos, teimosia “utópica” por mudanças através da educação. Como se vê, sempre fui impulsionada pelo desejo de inspirar pessoas através de um trabalho pedagógico, quer seja participando de grupos coletivos e atuando como pesquisadora-professora-defensora das causas sociais, quer seja estudando e atuando como cidadã e profissional, com o objetivo de conhecer e pretender transformar as realidades nas quais me insiro, quer seja cultivando valores que substanciam a dignidade humana, tanto no âmbito individual quanto coletivo, e, sobretudo, quer seja dando continuidade ao belíssimo trabalho realizado pela Professora Bomfim. Inspirada por esta professora e a partir de toda esta vivência, decidi pela ilustre carreira docente.

Sendo assim, no decurso desse objetivo, comecei a prestar concursos e fui aprovada como Professora Substituta na Universidade Federal do Piauí- UFPI e Universidade Estadual

do Piauí- UESPI e, em ato contínuo, como efetiva da Universidade Federal do Piauí-UFPI - Campus Parnaíba. Logo, era mais do que urgente, colocar em prática o portfólio teórico - cultural adquirido em 11 anos de pesquisas e formações acadêmicas: assim nascia a minha trajetória docente.

Com os estudos de Paulo Freire, aprendi que a tarefa de educar exige uma “certa compreensão ético-crítico-política da educação” e, no limiar da atuação docente através da do componente curricular - EJA- Educação de Jovens e Adultos, compreendi a angústia cotidiana do professor que experimenta a pedagogia do diálogo, que experimenta a educação como prática da liberdade, que acredita no poder de transformação social que a escolha dessa concepção de educação implica. Compreendi que é preciso, neste sentido, reinventar novas formas de educar, pois ensinar é um compromisso social, um comprometimento com a causa de libertação dos oprimidos.

Em vista disso, logo no primeiro ano de atuação como docente dessa Universidade, além de ministrar os componentes curriculares e dar orientação aos trabalhos de conclusão de curso referente a temáticas que eram quase nulas no curso de Pedagogia do campus de Parnaíba, como por exemplo Juventudes e Cultura de Paz, Juventudes e Sexualidades, Juventudes e relações étnico-raciais, dentre outras, aprovamos um Curso de Extensão: “Cultura de Paz e Cidadania em Diversidades Culturais: práticas de enfrentamento de Violências na cidade de Parnaíba (PI)”. Esse projeto, coordenado por mim e tendo como bolsistas as discentes do Curso de Pedagogia Carla Renata Lopes e Bárbara Furtado, visou possibilitar aos atores e atrizes escolares e lideranças da comunidade do entorno de cada escola envolvida na pesquisa a apropriação de saberes e práticas de Cultura de Paz e de Cidadania para enfrentamento de violências ocorridas no espaço escolar em que esses sujeitos convivem e trabalham, especificamente na cidade de Parnaíba (Piauí).

Com a colaboração de um conjunto de docentes, criamos na Universidade Federal do Piauí, Campus Parnaíba, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes- NEPJUV-, coordenado pela Prof^ª Dra Luciana Matias Cavalcante, visando continuar o trabalho na mesma linha de pesquisa que vínhamos realizando, ou seja, no sentido de fortalecer as discussões sobre o segmento juvenil, ampliar saberes e promover ações afirmativas ligadas a esse público.

A experiência como docente me instigava cotidianamente a preocupar-me com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Empenhei-me, também, na busca por oportunizar uma educação mais inclusiva, criando oportunidades para bolsas de estudo, projetos e disseminação de estudos por meio dos grupos

e da pesquisa científica à comunidade discente ufpiana. Lembrava-me, a todo momento, das inúmeras representações negativas de professores em várias épocas da minha vida escolar e, agora do outro lado como professora, não estava disposta a repetir comportamentos e posturas excludentes. Não estava disposta a reproduzir tais posturas porque também me lembrava dos maravilhosos professores que tive e que cultivaram em mim valores humanos como amorosidade, respeito, humildade, tolerância e, acima de tudo, oportunidade de ajuda, crescimento e aprendizado.

Paralelamente ao início da minha atuação docente na cidade de Parnaíba, em Teresina, a Professora Maria do Carmo Alves do Bomfim havia iniciado uma relação com alguns jovens africanos estudantes da UFPI e, logo mais, em 2015 também passou a desenvolver o Projeto de extensão, África: um continente a desbravar, título escolhido pelos estudantes, coordenado pela Prof. Bomfim, por um ano, na Universidade Federal do Piauí. O projeto teve a participação de dois docentes e de nove 9 estudantes africanos estudantes da UFPI, tendo como objetivo: capacitar jovens estudantes de Escolas Públicas Estaduais e Municipais de Teresina (Ensino Fundamental e Médio) para o domínio de conhecimentos sobre África nos períodos - Império, Colonização (divisão da África) e Pós-Colonização (independências, neo-colonialismos) – e as relações de alguns países africanos com o Brasil. Assim, retornei novamente ao grupo e foi então que me despertei para a possibilidade de cursar um doutorado com o desafio de enveredar na pesquisa sobre a realidade da Juventude Africana.

Para além desse percurso memorial e de todas as experiências narradas que nos inspiraram a realizar essa pesquisa, destaco também outras motivações que impulsionaram a escolha do objeto de estudo em questão, tais como: a) ausências de discussões dessa temática, nos cursos de licenciaturas, nas ciências humanas e, principalmente, nos cursos de Pedagogia como também o número reduzido de trabalhos acadêmicos sobre a temática⁹, o que torna um desafio constante a efetivação de espaços de discussão dentro e fora dos ambientes formativos e educacionais; b) apesar da diversidade de estudos existentes sobre a realidade juvenil, poucos são os trabalhos visando aprofundar o conhecimento sobre a forma como estes jovens africanos, em contexto de habitação temporária, experienciam a sua permanência no país dito de “acolhimento” (Brasil e Portugal), a sua relação com o grupo de pares e com a respectiva presença no ensino superior, examinando ainda a importância que essa experiência assume

⁹ Em consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em abril de 2017, a partir das palavras-chaves “Prática Educativa Intercultural, Migrações Africanas, Juventudes, Ensino Superior”, Africanos no Brasil, Africanos na Europa, encontramos dois estudos publicados, sendo estes em nível de Mestrado Acadêmico, o que comprova a relevância do objeto de estudo. A consulta passou por refinamentos por grande área: Ciências Humanas, área de conhecimento: Educação, área de avaliação: Educação.

nas suas vidas presentes e na relação futura com o mercado de trabalho e as expectativas face ao futuro profissional; c) necessidade de se adequar à única linha de pesquisa do Doutorado no qual estou inserida: Formação Docente e Práticas Educativas e o reconhecimento da importância do trabalho docente na perspectiva intercultural de forma a potencializar processos de integração dos sujeitos das pesquisas em vistas de contribuir na concretização de seus sonhos e objetivos; d) dificuldade de implantação de um currículo integrado com diretrizes Inclusivas e Interculturais em respeito a obrigatoriedade de estudos e discussões considerando a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório no Brasil o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e por fim, e) a relevância socioeducacional e política da temática em debate para uma contextualização mais abrangente e com certa profundidade, da nossa parte como brasileiras/os sobre as nossas origens afrodescendentes.

Em síntese, a partir de todas estas vivências relatadas, que são as principais motivações que me instigaram na escolha do tema desta pesquisa, e, sobretudo, a partir da força inspiradora conjunta entre orientadora e orientanda, brota o meu “novo” objeto de estudo: A Prática Educativa de Docentes do Ensino Superior com Jovens Africanos Estudantes, na UFPI e na UMINHO (Braga - Portugal).

Uma vez que essa pesquisa é também uma oportunidade de falar a partir de mim mesma- jovem estudante estrangeira e do lugar que ocupo e me posiciono socialmente, e levando em conta então as minhas experiências e histórias cruzadas, destaco inúmeras inquietações a que esse objeto de estudo vem me instigando, e que precisam ser problematizadas, na seguinte direção: Como essa interculturalidade, que me parece tão complexa e desafiadora, pode repensar multidimensionalmente os espaços educativos e até mesmo reinventá-los? Quais são os impactos efetivos dessa educação e das práticas docentes na vida dos jovens africanos que estudam fora de seus países? Como desejar que as práticas educativas sejam orientadas em perspectivas interculturais e inclusivas, se os aspectos relacionados à sua promoção não são vivenciados no cotidiano das Universidades que foram escolhidos universos da presente pesquisa?

De forma a buscar um embasamento teórico que possa ajudar na (des)construção e reflexão de tantos questionamentos, é importante debruçar um olhar sobre as pesquisas e produções realizadas, compondo o estado da arte referente às categorias de análise do trabalho. No que se refere ao que dizem os estudos e pesquisas realizados, verifiquei que investigações e trabalhos no seio da Sociologia da Educação têm demonstrado a visível expansão da Imigração em Portugal, como os trabalhos de Pires (2002) e de Padilla e Ortiz

(2012). De igual modo, a emigração para Portugal também tem tido uma relevante predominância. Este panorama é também justificado pela crescente presença de populações imigradas nos sistemas educativos, intensificando o debate acerca das (des)igualdades de oportunidades em educação (SEABRA, 2008). Com a intensificação destes dois fluxos migratórios, origina-se uma “nova geração” de imigrantes, sobretudo jovens portadores de uma diversidade no que se refere a comportamentos e sentidos atribuídos à educação, principalmente à Universidade.

Neste contexto, ao africano que chega, seja no Brasil seja em Portugal, e aos imigrantes em geral, recai um ‘olhar’ que o diferencia dos demais e que tenta localizá-lo nas hierarquias sociais existentes (DEMARTINI, 2010). No que diz respeito ao contexto escolar desses jovens, esse olhar diferenciado torna-se visível na relação com a Universidade no país dito de “acolhimento”, observando as identidades juvenis e as dinâmicas escolares e considerando, ainda, que os jovens são dotados de uma filiação étnica com valores, percepções, expectativas inerentes a seus modos de vivência escolar que, agora, parecem restringir-se às diferenças encontradas no cumprimento de um novo padrão educacional e social vigente na sociedade dita de acolhimento. Acrescentam-se às dificuldades encontradas, a partir das experiências de ajustamento e recomposição cultural, os processos de discriminação e preconceito racial.

A partir desse entendimento, podemos inferir que é importante discutir neste estudo as dimensões dos Fluxos Migratórios. Em uma breve análise de trabalhos, constatamos que, apesar de um interesse crescente da sociedade pela temática, as pesquisas dispersaram-se por várias ciências: Geografia, Antropologia, Direito, Ciências Sociais e Educação, assumindo um caráter interdisciplinar. No campo dos estudos sobre Imigração e Emigração, revelam-nos dados importantes os estudos de Guia, (2008); Seabra e Santos, (2005); Goldberg, (2002); Balibar, (1997), Vitorino (2007), Pires (2007), dentre outros.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a categoria social Juventude, buscamos compreender as diversas concepções que norteiam a evolução de seu conceito. Assim, Bourdieu (1983), ao abordar a noção de Juventude, diz que esta é “apenas uma palavra”. Por ser um terreno muito vasto, a categoria Juventude comporta inúmeras tematizações de estudo, por exemplo: “consumo e lazeres juvenis”, “corpo e sexualidades”, “Juventude e transição para o mercado de trabalho”, “Juventudes e Educação Popular”, “Juventudes e Violências”, “Juventudes, Mídia e Tecnologia”, entre outros.

Entendemos que os jovens africanos estudantes no Brasil e em Portugal, como sujeitos de conhecimento/aprendizagem inseridos no ensino superior do país de acolhimento, tendem

a permanecer na sua condição de origem, quando os cursos universitários que frequentam e outros espaços sociais não lhes permitem uma mobilidade social ascendente, principalmente por causa das dificuldades que enfrentam relacionadas às práticas educativas e culturais nas quais estão inseridos, tendo em vista as ações discriminatórias e racistas que impossibilitam a eles viverem e se relacionarem conforme suas culturas e crenças.

Esse entendimento portanto nos legitima a afirmar que o fio condutor do nosso trabalho pauta-se na dimensão da interculturalidade. Acreditamos que o desafio posto para estes jovens africanos é a manutenção de suas sociabilidades culturais, o enfrentamento das dificuldades escolares pelas quais passam e a vivência de outra cultura, sem desvincular-se da sua tradição étnica, cultural e, principalmente, do modo como concebem a educação. Outra variável importante se refere à integração escolar e social destes jovens nos dois países. Dito isto, o ponto chave possível de vislumbrarmos uma superação desse problema parece centrar-se na construção de uma “educação multicultural” (CANDAUI e MOREIRA 2008; STOER 1992, 1994; STOER e ARAÚJO 1993; STOER e CORTESÃO, 1999; CASA-NOVA, 2001, 2002, 2005).

Segundo uma concepção de educação inter/multicultural, pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, bem como desenvolver a capacidade de comunicar-se e incentivar a interação social, capacidade essa criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. Nesse entendimento, podemos destacar algumas pesquisas, dentre as quais, a de Fleuri (1998), Elias (2001) McLaren (2000), Souza (2000), Casa-Nova (2009), dentre outras que trazem o marco histórico e conceitual do termo em questão. Para tanto, questiona-se de que maneira essa concepção de educação conseguiria se efetivar. Nesta direção, uma alternativa objetivando mudanças na educação, ganha força através das práticas educativas.

O estado da arte e o campo de investigação sobre formação de professores e práticas educativas é bem vasto; os estudos procuram dar conta de investigar as necessidades formativas dos professores, os saberes necessários à prática docente, a reflexão crítica a respeito do trabalho pedagógico, a história e memória da docência, as teorias de ensino, dentre outros aspectos. Paulo Freire (1983,1996), Libâneo (2001), Nóvoa (1995, 1996, 1999), Tardif (2000), Mizukami (2005), Pimenta e Anastasiou (2010), Zabala (1998), Imbernón (2005), Schon (1990, 1997), Brito (2011), Formosinho (2009), são algumas referências importantes nos estudos dessa categoria.

Apesar da diversidade de pesquisas abordando esses três campos de investigação (Juventudes, Práticas Educativas Multiculturais e Fluxos Migratórios), poucos são os

trabalhos da língua portuguesa do nosso conhecimento, que enfocam e analisam o jovem estudante africano no espaço acadêmico luso-brasileiro. Encontramos Gusmão (2004, 2012, 2014) como uma importante referência ao desenvolvimento dessa temática, em específico, com os trabalhos: “Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes” (GUSMÃO, 2012) “Africanidades e Brasilidades: desafio da formação docente” (GUSMÃO, 2014) e principalmente o livro “Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação” (GUSMÃO, 2004). Destarte, atravessada por pressupostos teóricos de outros campos do conhecimento, nomeadamente Sociologia, Antropologia e os estudos pós-colonialistas, a presente tese pode assumir um caráter inovador pois enseja uma reflexão sobre o ensino na Universidade delineada por um viés epistemológico baseado na alteridade, propondo uma atuação do Professor no Ensino Superior com base nos princípios dessa dimensão Intercultural, em um estudo de caso comparado entre países.

Por conseguinte, essa perspectiva educacional precisa ser mais discutida e pesquisada. Há um longo caminho a percorrer para que se construa esta “educação intercultural”, de modo que as culturas específicas dos estudantes imigrantes, dos negros, dos indígenas, das comunidades quilombolas, do(as) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros - LGBTTS, possam ser oficialmente reconhecidas. É neste terreno lacunar que nossa investigação se direciona. Ao explorar as trajetórias escolares desses jovens africanos estudantes, nos dois países – Brasil e Portugal, contribuiremos para demonstrar como a Universidade e a Prática Pedagógica do Professor têm um papel relevante na (re)configuração das identidades juvenis, além de que este estudo constitui-se também em um passo a favor da diminuição das desigualdades, da integração escolar através do fortalecimento de melhores e mais diversificadas oportunidades de escolarização e de vida para os jovens africanos que estudam nesses países.

Portanto, a problemática de pesquisa é compreender as práticas educativas de docentes da UMINHO e UFPI com jovens africanos estudantes nestas duas instituições. Para a reconstrução destas práticas, foram propostas algumas questões norteadoras (subsidiárias uma da outra): como se dá a relação nas práticas educativas entre os jovens africanos e seus respectivos docentes no país de acolhimento: Brasil e Portugal? Quais os motivos da escolha do país e da Universidade de acolhimento para obtenção de um diploma de nível superior? Que apoios institucionais e não-institucionais vêm proporcionando a permanência destes jovens no país e na Universidade de acolhimento? Qual o nível de satisfação pessoal desses estudantes com a escolha e a participação do curso na Universidade acolhedora? Quais os significados do que é ser jovem, na visão dos próprios sujeitos, no país acolhedor?

A partir das reflexões suscitadas, delineamos os objetivos dessa pesquisa. Seu **objetivo geral** é compreender as Práticas Educativas de docentes do Ensino Superior com Jovens Africanos em processos migratórios como estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Piauí/Brasil e da Universidade do Minho/Portugal. Por sua vez, os **objetivos específicos** são: a) identificar as motivações que impulsionam os jovens africanos a “viajarem” para o Brasil e Portugal, com fins de realizar estudos em nível superior; b) descrever como os docentes dos cursos frequentados por jovens africanos no Brasil e em Portugal vivenciam a perspectiva intercultural na formação de jovens, em questão, através de suas práticas educativas; c) caracterizar os papéis sociais desempenhados por cada universidade acolhedora (do Brasil e de Portugal) especificamente pelas suas respectivas Assessorias internacionais na construção de condições de apoios à permanência do jovem africano estudante na Universidade, e d) averiguar como os jovens africanos avaliam os seus níveis de satisfação como estudantes e como se constituem suas relações de sociabilidade, em nível pessoal e entre pares africanos, intra e extra universidade nos países acolhedores: Brasil e Portugal.

De forma a descrever o caminho metodológico percorrido, para o levantamento e análise dos dados, empregamos uma metodologia qualitativa, sobretudo porque o que nos interessa é captar os anseios, expectativas, frustrações dos jovens africanos estudantes e dos docentes na UFPI (Brasil) e UMINHO (Portugal), na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994, p.67-68) quando referem que “os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares”.

Nesse sentido, a pesquisa de natureza qualitativa (MELUCCI, 2005) implica no método Estudo de Caso Comparado (YIN, 2010) com a técnica de levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986; LAKATOS e MARCONI 2003; GIL 1999) e do Diário de Campo (CASA-NOVA, 2005). A análise dos dados dar-se-á pela transcrição das entrevistas e construção de categorias na percepção de análise de conteúdo de Bardin (1979).

A pesquisa foi dividida em 02 (duas) etapas (1ª no Brasil e 2ª em Portugal), tendo como sujeitos 7 (sete) jovens estudantes africanos matriculados em cursos de graduação e Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI-BRASIL) e 7 (sete) jovens estudantes africanos matriculados em cursos de graduação e Pós-Graduação da Universidade do Minho (UMINHO-PORTUGAL), 04 (quatro) docentes atuando no ensino superior na Universidade Federal do Piauí (UFPI-BRASIL) e 04 (quatro) docentes atuando no ensino superior da

Universidade do Minho (UMINHO-PORTUGAL), preferencialmente professores de turma de jovens alunos estudantes africanos. Convém esclarecer que, durante o decurso da pesquisa, em especial do discurso dos jovens e dos docentes, sentimos necessidade de entrevistar também as Assessoras Internacionais das duas instituições.

Buscamos trabalhar autores com amplo estudo e produção na área para a construção de todo o enquadramento teórico da tese, como também realizamos escrita de notas de terreno ou Diário de Campo. As escritas de notas de terreno ou Diário de Campo, quer durante a realização das entrevistas, quer durante os tempos de permanência nas Instituições de Ensino Superior nos dois países, nos permitiram dispensar um olhar mais crítico aos discursos dos e das participantes e também para relatar o processo de entrada ao campo. Segundo nos diz Casa-Nova (2009, p. 65), “as notas de terreno não são a realidade, mas uma interpretação da mesma do ponto de vista do investigador”. Assim “as notas de campo são uma forma de representação, ou seja, uma forma de reduzir os eventos observados, pessoas e lugares a uma narrativa escrita”, sendo que “como representações as notas de campo são inevitavelmente selectivas”.

No que se refere à análise dos dados, a nossa escolha se deu com base nas ideias de Bardin (1979), pela análise de conteúdo das entrevistas realizadas, sendo transcritas e analisadas por meio da criação de categorias a partir de unidades de registro seleccionadas. Por fim, a interpretação e debate foram realizadas a partir dos dados coletados, em conformidade com as categorias criadas, não esquecendo de proceder a uma articulação com as teorias e estudos no sentido de produzir uma dimensão teórica-reflexiva pertinente ao presente trabalho.

Para a organização das informações acessadas, um minucioso trabalho de transcrição das entrevistas foi realizado, bem como uma descrição das notas de terreno ou diários de campo. Sobre o processo de analisar os dados, Bogdan e Biklen (1994, p.205) esclarecem que consiste na “organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Richardson (2006) define a categorização como sendo “[...] a operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios” (RICHARDSON, 2006, p. 239).

Para a realização dessa análise, optamos por utilizar a técnica de Análise de Conteúdo, construindo categorias a partir de unidades de registro seleccionadas. Albarello *et al.* (2005, p. 120) afirmam que a finalidade de análise consiste, em “desenvolver novos conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de actores situados empiricamente, desenvolver

relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer exemplos empíricos susceptíveis de fundamentarem a sua plausibilidade”.

Esta investigação permeou, como já referido, três universos temáticos/categorias - de análise: Juventudes Africanas, Estudos sobre Migrações, Práticas Educativas na perspectiva Intercultural. Neste sentido, dediquei três capítulos à fundamentação teórica para que se possam compreender as dimensões referidas, destacar as contribuições dos autores que se debruçaram sobre as temáticas, bem como algum enquadramento legislativo no âmbito da Educação nos dois países. Posteriormente, dedicou-se um capítulo para descrever a metodologia utilizada, um capítulo para a análise e interpretação dos dados e o último ressaltando os principais resultados alcançados.

No que se refere à organização deste trabalho, o mesmo está dividido em 5 capítulos: capítulo 1: Dos lugares que “pisei”, das “viagens” que realizei: o caminho metodológico percorrido; capítulo 2: entre o “samba” e o “fado”: alguns jovens africanos “viajantes” em condição de escolarização no Brasil e Portugal; capítulo 3: sou professor e o que posso mudar?: as inovações pedagógicas e os sentidos da prática educativa intercultural; capítulo 4: jovens “viajantes” em diversos “mundos”: reflexões e diálogos a partir de vozes visibilizadas e, por fim, o capítulo 5: um caminho em construção: jovens, docentes e formação intercultural.

Assim, o Capítulo 1 explica e descreve a metodologia utilizada na investigação, procedendo à explicação dos métodos, das técnicas utilizadas e à análise dos dados, assim como à caracterização dos sujeitos da investigação e do campo escolhido, neste caso, das duas universidades: uma localizada no Brasil e outra em Portugal. Para tanto, destacam-se as limitações, dificuldades e ganhos do processo de investigação, com ênfase no processo de entrada ao campo, explicitados por meio das reflexões pessoais da pesquisadora, através do diário de Campo.

O Capítulo 2 é dedicado ao aprofundamento e reflexões acerca de algumas histórias migratórias dos africanos. É apresentado um panorama do conceito das Juventudes e suas diversas concepções, entretanto, nosso intento é buscar especificamente delinear o universo das Juventudes Africanas, a fluidez e a mobilidade das experiências juvenis no país de acolhimento. Procuramos fazer uma análise destes entrelaçamentos além de trabalhar a questão da (in)visibilidade social atribuída aos jovens que buscam escolarização na “terra dos outros”, compreendendo como estes jovens africanos estudantes podem superar o estereótipo de potencialmente excluídos e marginalizados.

O Capítulo 3, por sua vez, versa sobre a Formação Docente na perspectiva intercultural, mediação intercultural e Cultura de Paz. Faz também uma discussão sobre a Formação de Professores numa perspectiva crítica, defendendo a emergência da educação intercultural nas escolas e, posteriormente, o debate no ensino superior.

Já o Capítulo 4 descreve as etapas do processo de construção das categorias de análise. Este capítulo dispõe sobre a análise dos dados obtidos nos dois países. A partir disto, apresentam-se as categorias do trabalho e, através destas, procedemos à análise e interpretação dos dados sem perder a ligação com os objetivos da investigação mantendo um elo com o referencial teórico já existente. As análises interpretativas dos discursos dos sujeitos entrevistados permitiram-nos responder às questões propostas e contribuíram para que muitas outras de igual importância pudessem surgir e, assim, terem feito parte do trabalho.

O Capítulo 5 aponta para os resultados dessa investigação, suscitando o caráter inacabado da tese, pois defendo que a temática da pesquisa demanda um eterno *devir* que constrói e se reconstrói. Apresentam-se os resultados do trabalho, esperando-se que ele contribua para o surgimento de novas oportunidades de reflexão e leitura crítica sobre a temática investigada, apontando um caminho em construção entre jovens, docentes e formação intercultural.

CAPÍTULO 1 – DOS LUGARES QUE “PISEI”, DAS “VIAGENS” QUE REALIZEI: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

“O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos.” (LOURO, 1997, p. 10).

Neste Capítulo 1, contendo o componente empírico do trabalho, explicamos e descrevemos a metodologia utilizada na investigação, procedendo à explicação dos métodos, das técnicas utilizadas e a análise dos dados, assim como a caracterização dos sujeitos da investigação e do campo escolhido, neste caso, duas universidades localizadas no Brasil e em Portugal, respectivamente UFPI e UMINHO. Descrevemos alguns dos principais projetos e programas das Assessorias Internacionais dessas duas universidades. Para tanto, destacam-se as limitações, dificuldades e ganhos do processo de investigação, com ênfase no processo de entrada ao campo, explicitada por meio das reflexões pessoais da pesquisadora. As principais referências são: Melucci (2005), Bogdan e Biklen (1994), Stake (2009), Casa-Nova (2009), Ludke e André (1986), Bell (1997), Yin (2010), Tuckman (2005), Bardin (1979), Quivy e Campenhoudt (2008), Denzin e Lincoln (2008), Richardson (2006), dentre outros.

1.1 A pesquisa qualitativa: aportes teóricos

A presente investigação é de natureza qualitativa justificada na perspectiva da pesquisa qualitativa de Melucci (2005), que trabalha associando dados quantitativos e qualitativos, significando com isso que, mesmo em informações estatísticas e nas falas dos sujeitos de um universo estudado, há significados que não somente o pesquisador interpreta (significa ou ressignifica), mas os próprios atores sociais de um contexto investigado dão sentido para a sua realidade. Ou seja, os sujeitos pesquisados (os jovens africanos estudantes e os docentes do ensino superior) interagem com a investigadora dando sentido para a sua realidade e interferindo ativamente na prática de observação e escuta da investigadora.

Bogdan e Biklen (1994, p.16) referem que a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e sentidos, sendo conduzida em múltiplos contextos. Com efeito, explicam:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Ainda, segundo estes teóricos (*Ibid.* 67-68), “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos, (...) os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”. Nesse sentido, achamos que nada mais adequado, face à especificidade do nosso objeto de estudo supramencionada, do que utilizarmos a investigação qualitativa, sobretudo porque o que aqui nos interessa é captar os anseios, expectativas, frustrações desses sujeitos, corroborando Bogdan e Biklen (1994, p. 67-68) quando referem que “os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares”.

Da intrusão em espaços de vida e assuntos pessoais, Stake (2009, p.59) afirma que os investigadores qualitativos procuram, de forma geral “uma captação pessoal da experiência para que, a partir do seu envolvimento, possam interpretá-la, reconhecer os seus contextos, meditar sobre os seus múltiplos significados, enquanto se encontram lá”. Nesse sentido, torna-se necessário e relevante na pesquisa qualitativa, uma aproximação do investigador para com o seu objeto de estudo empírico.

Assim, não queremos atingir uma verdade, até porque a verdade é sempre contingente e dependente de um ponto de vista. Conforme Denzin e Lincoln (2008): “não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade” (p. 33), uma vez que não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado.

Neste direcionamento, é importante que o investigador assegure uma confiança com os sujeitos investigados, a fim de tentar captar de uma forma mais significativa os sentidos, opiniões, valores e anseios do sujeito. É, certamente, uma tarefa muito difícil, pois como afirmam Ludke e André (1986, p.17), alcançar essa confiança: exigirá “um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenómeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la”.

Relativamente aos sujeitos desta pesquisa, no que se refere aos jovens africanos estudantes da UFPI/Brasil, ganhamos a confiança dos mesmos, após manter uma relação de proximidade e amizade com eles, pois, como referido anteriormente a maioria dos estudantes africanos participavam do Núcleo de Pesquisa- NEPEGECI e de projetos de extensão sobre a África, coordenados pela Prof^a Maria do Carmo Alves do Bomfim. Assim, paulatinamente dialogávamos sobre o objeto de estudo, pelo que posteriormente a maioria se sentiu seguro e com bastante interesse em participar dessa pesquisa. Contudo, com relação aos estudantes africanos na UMINHO/Portugal, a dificuldade foi um pouco maior, sendo assim necessário um maior tempo e a utilização de mecanismos e metodologias que pudessem nos auxiliar para abordar a realidade que buscávamos compreender. Esta confiança, em grande parte, foi galgada aos poucos, utilizando conversas informais e passando a compartilhar experiências pessoais da investigadora e dos investigados, tendo cuidado e zelo nesse processo.

Silva e Pinto (1986, p.145) chamam a atenção para o fato de que não se pode conceber uma identidade única/padronizada quando se aborda um certo terreno, pois

A identidade e os papéis do investigador, originam-se, sedimentam-se e transformam-se num processo de interacção entre observador e observados. (...) Não há evidentemente, regras rígidas para como proceder. Será talvez ainda de sublinhar que, no decurso do relacionamento social inerente ao processo de pesquisa de terreno, se estabelece um regime de trocas, as quais podem incidir sobre variadíssimos e por vezes muito subtis aspectos da vida social. A natureza dessas trocas é correlativa dos papéis que a interacção entre o tecido social local e o investigador vai construindo para este último, e exige dele, inevitavelmente, algum tipo de implicação. O rigor da pesquisa está também dependente da capacidade de dosear, no terreno, e de objectivar, na análise, essas formas de implicação.

Não se pode deixar de ressaltar que mesmo com uma aproximação, cuidado em não “vestir” uma identidade, é passível que o investigador interfira, de forma não intencional, no processo de investigação. Certamente, em inúmeras vezes, principalmente quando do relato dos jovens sobre situações discriminatórias nas quais passaram, muitas vezes interferimos, indicando facialmente indignação e repúdio aos atos que eram descritos pelos estudantes e, em razão desta situação, instruindo formas de denúncia via processo judicial, rompendo assim a neutralidade imputada ao investigador. Desse modo, ainda segundo estes autores (1986, p.69):

Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o ‘meio ambiente natural’ – e o que de facto estuda- ‘um meio ambiente com a presença do investigador’. Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social. (...) as pessoas revelam tanto de si próprias nas suas reações aos que habitualmente as rodeiam, como aos estranhos, desde que estejamos cientes das diferenças.

De igual modo, no que se refere especificamente ao uso da técnica de entrevistas semi-estruturadas, na pesquisa qualitativa, é importante ter flexibilidade e saber escutar o outro, escutar “pacientemente”. Ainda assim, é preciso assegurarmos uma maior atenção face ao que salientam Bogdan e Biklen (1994, p.137): “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído”.

1.1.1.A Composição do Corpus Metodológico Qualitativo: a escolha dos métodos e as técnicas implementadas

A presente pesquisa realizou-se através de uma aproximação ao método *Estudo de Caso*. Segundo Bell (1997, p. 23), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” Ludke e André (1986, p. 17) acrescentam sobre o estudo de caso: “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Yin (2010, p. 39) define estudo de caso como sendo uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Stake (2009, p.11), complementam: “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes.” Sendo um tipo de estudo bem específico, Ludke e André (1986, p.18-20) acrescentam que este método: “visa a descoberta; a interpretação em contexto; o retrato da realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”.

Ressaltamos ainda a caracterização deste método na visão de Bogdan e Biklen (1994, p.89-90):

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para seus objectivos (...) À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. (...) A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.

Devidamente conceituado, considera-se que como um dos métodos mais desafiadores das ciências sociais, o Estudo de Caso apresenta pontos fortes e limitações. No âmbito da presente investigação, este método é relevante porque desejamos entender dois fenômenos específicos da vida real e dessa forma nosso objeto cruza com as características do método já referidas.

Em contrapartida, a atenção recai sobre a premissa muitas vezes ouvida acerca da generalização nos estudos de caso. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.36): “os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos”. Dessa forma, o estudo de caso “não representa uma ‘amostragem’ e ao realizar o Estudo de Caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) ”.

Destaca-se com esse método, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, seus pontos positivos e negativos, as diferentes maneiras de relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho, em especial relevância quando discutimos os percursos formativos e experiências dos docentes entrevistados. No que concerne a coleta de dados, esse método privilegia a realização de entrevistas, na qual optamos pelas semiestruturadas, com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões do mundo, anseios e expectativas.

Como o presente estudo enquadra-se no método Estudo de Caso Tuckman (2005, p.516), afirma que as fontes de recolha de dados nesse processo podem ser: “(I) Entrevistas a diversas pessoas ou participantes na situação, que estão envolvidas no fenómeno em estudo; (II) Documentos, tais como actas de encontro, relatos de jornais, autobiografias ou testemunhos; (III) Observação dos fenómenos em acção”. Nesse sentido, a técnica de recolha de dados se dá por meio de entrevistas semiestruturadas, e o Diário de Campo.

Cabe destacar que não somente do ponto de vista estritamente metodológico, destacamos novamente como vetor fundamental também, nessa investigação, a utilização do diário de campo. Optamos pela escrita do Diário de Campo, quer durante a realização das entrevistas, quer durante os tempos de permanência na Universidade e no campo, o que nos permitiu aceder a um olhar mais crítico dos discursos dos e das participantes e também para relatar o processo de entrada ao campo. Todas essas percepções foram narradas no Diário de Campo que, segundo nos diz Casa-Nova (2009, p.65), “as notas de campo são uma forma de representação, ou seja, uma forma de reduzir os eventos observados, pessoas e lugares a uma narrativa escrita”. Ainda sobre o Diário de campo, Bokdan e Biklen (1994, p.150-151)

ressaltam a importância desta técnica como suplemento a outros métodos de recolha de dados, (no caso do nosso estudo, as entrevistas semiestruturadas). Os autores afirmam:

Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e o contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, dito antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Optamos por utilizar a Entrevista Semi-Estruturada como a principal técnica para a obtenção dos dados desta investigação. Essa escolha pautou-se pela natureza sociológica do nosso objeto de estudo. Em consonância com os nossos objetivos (Geral e Específicos), a entrevista é a técnica que melhor possibilita essa captação dada a “aproximação” que a mesma permite entre investigador e investigado.

1.1.2. O processo de realização das entrevistas, a escolha pela análise de conteúdo e a construção das categorias de trabalho

Começamos por aplicar uma entrevista com o objetivo de identificar se as combinações de perguntas dão margem aos entrevistados para falar livremente sobre suas opiniões e pontos de vista e ainda para comprovar a certeza de que não teríamos de estruturar e modificar nosso roteiro, como referimos acima. A fim de clarificar ainda mais a importância da entrevista exploratória, temos conforme Quivy e Campenhoudt (2008, p. 33-34) que:

A entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energias e tempo de leitura na construção de hipóteses e na observação. Trata-se, de certa forma, de uma primeira «volta à pista», antes de pôr em jogo meios mais importantes. As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. (...) as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses preestabelecidas.

Contudo, antes de iniciarmos o processo de realização das entrevistas (primeiramente a entrevista exploratória) procedemos à elaboração de um Roteiro de Entrevista. Sobre esse documento, Bogdan e Biklen (1994, p.108) referem que eles “permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico de estudo”. É entendida por Quivy e Campenhoudt

(2008, p.183) como “suporte da entrevista”, sendo “importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira”.

O nosso roteiro de entrevista com os jovens estudantes africanos no Brasil e em Portugal (ver apêndice G e H), foi elaborado com intuito de possibilitar que os/as entrevistados/as pudessem exprimir livremente suas opiniões. Com o intuito de não esquecer de nenhuma informação que pudesse ser relevante para o processo da pesquisa, o presente roteiro foi dividido em seis eixos estruturantes:

- Caracterização do jovem e sua família;
- Relação Jovem-Família;
- Jovem-Universidade-Burocracia;
- Jovem-Formação Docente e Prática Educativa as relações com docentes, discentes e funcionários;
- Modos de Ser Jovem;
- Expectativas face ao futuro.

Desta forma, com o instrumento de recolha de dados elaborado, procedemos à escolha dos sujeitos, da nossa amostra de 07 (sete) jovens, primeiramente 1 (um) destes jovens foi escolhido para a realização da entrevista, que foi assim realizada e que, tendo corrido bem, habilitou-nos a prosseguir com as outras 06 entrevistas. Antes do início do trabalho de campo, dirigi-me aos sujeitos, com o compromisso de informá-los dos objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta de informações, possíveis esclarecimentos de dúvidas e, o principal, saber se os escolhidos aceitariam voluntariamente participar no estudo e, se a resposta fosse positiva, combinar os dias para recolha da informação.

Disponibilizamos acesso e leitura prévia do Roteiro da entrevista como também assumimos o compromisso de cumprir as exigências éticas no que diz respeito ao anonimato dos e das intervenientes neste processo. No início de cada entrevista os participantes foram, novamente, informados sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta de informações. Tivemos muita cautela, tendo sempre em vista cumprir o princípio da Ética na Investigação, coadunando com Bogdan e Biklen (1994, p. 75-77):

É necessário para dois factos: os sujeitos não devem ser expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir; as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.

Convém ressaltar que o Projeto de Pesquisa que deu origem a esse trabalho, foi cadastrado (Ver apêndice A,B,C,D e E), no Comitê de Ética e Pesquisa- CEP, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), através do cadastro e monitoramento pela Plataforma Brasil.

Por fim, importa destacar das dificuldades e exigências ao conduzir uma entrevista semiestrutura. Diante disso, iremos nos aproximar o mais perto possível do que é preconizado por Albarello *et al.* (2005, p.90):

Qualquer discurso deve ser considerado pelo que é: enquanto meio de apreender práticas, fornece uma imagem do real correspondente à percepção selectiva que o locutor tem dele; na apreensão das representações, está ligado ao grau de expressão do locutor e às capacidades que o entrevistador tem para levar o interlocutor a falar, de modo a exprimir com o máximo de exactidão o que realmente pensa.

No que se refere aos docentes, que também se configuram partícipes desse estudo, o processo foi o mesmo. O roteiro de entrevista com os docentes das duas IES (ver apêndice I e J), foi elaborado com intuito de possibilitar que esses/as docentes também pudessem discorrer sobre um conjunto de elementos a partir desses eixos do Roteiro de Entrevista:

- Caracterização do Docente;
- Relação Docente-Universidade;
- Relação Docente- Jovens Africanos- Práticas Educativas;
- Formação Contínua do Docente;
- Relação Docente- Práticas Interculturais.

Para a prossecução da análise dos dados, optamos por utilizar orientações da técnica de Análise de Conteúdo, construindo categorias a partir de unidades de registro selecionadas. Albarello *et al.* (2005, p.120) afirmam que a finalidade de análise consiste, em “desenvolver novos conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de actores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer exemplos empíricos susceptíveis de fundamentarem a sua plausibilidade”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p.224-225):

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas. Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (ou, pelo menos, algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

Para uma maior clarificação, Bardin (1979, p. 121) evidencia que “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Nessa perspectiva, os dados transcritos foram agrupados de forma a possibilitar a elaboração de categorias. Silva e Pinto (1986, p. 110) afirmam que:

A classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe o sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação. A análise de conteúdo seria eminentemente simples se a produção do discurso obedecesse apenas a uma lógica formal como aquela que permite responder correctamente à pergunta que formulámos acima.

Com o intuito de apresentar e justificar a nossa escolha no que concerne à análise dos dados, explicamos e exemplificamos o percurso da construção das categorias bem como o processo de realização de inferências a partir do discurso dos jovens africanos estudantes e dos docentes selecionados, pois como afirmam Silva e Pinto (1986, p.103-104) recorrendo às ideias de Bardin (1979): “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

No percurso da análise dos discursos dos jovens e docentes sentimos a necessidade de criar algumas categorias, ancoradas na abordagem da análise de conteúdo. Concordando com Silva e Pinto (1986, p.113), consideramos também que na análise de conteúdo a escolha das categorias já se constitui um momento delicado, ademais tendo em conta que “a escolha das unidades de análise e a sua identificação é sem dúvida a tarefa que mais dificuldades operacionais suscita”. Acrescenta Esteves (2006, p.114) “unidades de registro a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática, pois implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio”. Neste caminhar, pretendemos caracterizar e justificar de forma minuciosa como se deu todo o itinerário desta fase da presente investigação. Assim, da organização das etapas sucessivas, de forma a caracterizar as etapas, em um primeiro momento, examinamos todo material coletado, ou seja, as 07 (sete) entrevistas com os jovens africanos estudantes matriculados na Universidade Federal do Piauí- Brasil, que transcritas deram cerca de 60 páginas. O próximo passo foi conforme André (2005, p.56) salienta a “leitura e releitura de todo o material para identificar

os pontos relevantes”. Após a apreciação do material, encontramos regularidades e incongruências e, desta forma, procedemos à realização dos passos seguintes: a Escolha das Unidades de registro e a codificação e criação de categorias.

Para Vala (1986, p.114): “uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdos que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”. Bardin (2009, p.130) define unidades de registro como “unidade de significação a codificar e corresponde o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Dessa forma, apesar do “tema” ser, enquanto unidade de registro o mais utilizado nas investigações (VALA, 1986), neste trabalho, decidimos incorporar as “Unidade de contexto” como unidade de compreensão da codificação das unidades de registro. De acordo com Bardin (2009, p. 133), as unidades de contexto:

Corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo. (...) a intensidade e a extensão de uma unidade podem surgir de modo mais ou menos acentuado, consoante as dimensões da unidade de contexto escolhida.

Nesse sentido, utilizamos o discurso dos sujeitos entrevistados para compor as Unidades de registro adequadas a alguns critérios explicados adiante. Para a confiabilidade dos resultados, é necessário que o instrumento tenha uma certa validade. Assim, para Barbier (1985, p.93) “a validade exprime o valor, a justeza e a pertinência das questões da prova perante aquilo que procura medir”. No caso do nosso estudo, e em consonância com os eixos norteadores contidos no roteiro de entrevista evidenciamos a análise em cruzamento com algumas dimensões temáticas: familiar, social, institucional, pessoal, afetivo.

A construção das categorias deste estudo se pautaram pela análise das unidades de registro, conforme exemplificação abaixo, sendo que as categorias que foram emergindo deveriam ser pertinentes (a categoria criada deve estar adequada aos objetivos e problemática da pesquisa). Ao mesmo tempo, não nos distanciamos da necessidade de estudar as singularidades que foram surgindo nas falas dos sujeitos. Dessa forma, elencamos em seguida um exemplo de como se deu a categorização do conteúdo das entrevistas.

Quadro 1: Exemplificação de Categorização de uma Entrevista - Jovem

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Relação Jovem-Universidade	<p><i>“(...) muitas vezes, dentro mesmo da UFPI, as pessoas me perguntaram se no meu país haviam pessoas brancas. Já desfizeram um grupo de Seminário porque eu entrei no grupo, já até fui hostilizada por ser estrangeira numa universidade pública, como se eu estaria retirando a vaga dos brasileiros. Muitas vezes me hostilizaram por não ter feito o vestibular para entrar na universidade, e por ser negra no curso de Direito com uma sala cheia de pessoas brancas, algumas com claros preconceitos e alto grau de elitismo. (...)”</i></p>	<p>O Racismo no Cotidiano do jovem africano estudante</p>

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

Quadro 2: Exemplificação de Categorização do Conteúdo de uma Entrevista - Docente

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Relação Docente-Universidade	<p><i>“...é um desafio muito grande pra nossa universidade tá se abrindo pra isso né, eu vejo que há uma abertura muito maior por parte dos alunos para fazer essa discussão do que por parte dos professores, eu não vejo que essa questão de uma educação intercultural, de uma educação que dialogue com essa perspectiva da interculturalidade seja uma preocupação da gestão, não é uma preocupação, eles não veem isso como uma necessidade né, os trabalhos que existem são muito mais por conta de professores que tenham uma vinculação com essa discussão, com essa pesquisa, muito deles, professores que tem uma origem já dos movimentos sociais e uma militância mas assim, não há, não vejo que isso seja uma preocupação da administração superior e nem das pessoas que estão ocupando espaços estratégicos dentro da universidade na construção das políticas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade. Eu acho que há uma, há uma cobrança muito mais dos alunos, muito mais da sociedade, de dentro pra fora do que esse entendimento, essa compreensão de dentro da universidade para atender a essas necessidades, essas demandas sociais que são emergentes dentro da nossa sociedade e hoje por conta da situação que nós estamos vivendo no nosso país né, de aumento da intolerância, de aumento da é, da xenofobia né, e de práticas fascistas na sociedade por conta da conjuntura política, econômica e cultural que estamos vivendo os desafios são maiores.”</i></p>	<p>O desafio da Prática Educativa Intercultural</p>

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

Torna-se evidente que tivemos a preocupação de seguir algumas regras que Bardin (2009, p.147-148) considera ser necessárias nesse processo, tais como: exclusão mútua, (um elemento não pode existir em mais de uma divisão) homogeneidade (não se misturam, diferentes níveis de análise devem ser separados) pertinência (adequadas ao conteúdo e objeto

do estudo), objetividade e fidelidade (as variáveis devem ser claras, tudo deve ser codificado da mesma maneira e chegar a resultados iguais) e, por último, a produtividade (que deve incidir em férteis inferências e hipóteses novas). Nesse sentido, dessa análise e seguindo os critérios já mencionados, identificamos as categorias após a finalização da nossa coleta de dados nos dois países.

Desta forma, dada a codificação e as categorias criadas, o próximo passo é o que define Muray (2005, p.124) como “etapa 3” referindo-se à necessidade de “validar diversas hipóteses e interpretações forjadas no discurso da análise”. Assim, através das considerações e reflexões apresentadas com base no discurso dos jovens africanos, procedemos no decorrer deste capítulo a uma articulação teórica com o intuito de contribuir e compreender no âmbito das concepções de estudiosos o que o discurso dos jovens estudantes africanos e docentes do ensino superior nos dois países revelam de novo e pertinente para a problemática relatada.

Nesse sentido, e, por fim, o último passo desse processo é a redação e por conseguinte, a análise tendo como ênfase a adequação à temática das categorias criadas. Desta etapa de redação dependerá a compreensão dos dados pelo investigador, fazendo uma análise dos dados. Para Rosa e Arnoldi (2008, p. 68) “cabe a ele também o dever de processar introduções teóricas, permear análises, proceder a registros, categorizar dados e finalizar, chegando aos resultados de forma rigorosamente científica e gramaticalmente correta”. Isto posto, procederemos no capítulo IV à interpretação a partir dos dados coletados, em conformidade com as categorias criadas.

1.2. Conhecendo o campo e os sujeitos da investigação

Contemplamos no âmbito desta investigação, o espaço da Universidade, como lócus de aprendizado e vivências dos jovens africanos estudantes inseridos em cursos de Graduação e pós-graduação. A pesquisa se deu em dois países, no Brasil e em Portugal. No primeiro, a escolha se deu pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, esse processo se tornou mais fácil, por ser esta a instituição que abarca uma linha de trabalho expansiva de internacionalização e com o maior fluxo de recebimento de alunos africanos no Estado do Piauí, alguns dos Países africanos de Língua Oficial Portuguesa- PALOP. Foi nessa instituição que estudei e conclui o curso de Pedagogia e que, atualmente, atuo como Docente do Curso de Pedagogia, do Campus Ministro Reis Velloso - CMRV, na cidade de Parnaíba-PI, com liberação integral para cursar o Doutorado em Ciências da Educação, também na mesma instituição.

Em Portugal, a escolha seu deu pela Universidade do Minho- UMINHO. A escolha do campo de investigação foi orientada pelos seguintes critérios: que a Universidade estivesse localizada na cidade de Braga, onde a pesquisadora já tinha relações iniciadas; que a mesma universidade tivesse um forte processo de internacionalização com estudantes africanos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, a Universidade do Minho foi a instituição na qual essa pesquisadora desenvolveu seu mestrado, e de onde nasceram os primeiros contatos com o objeto de estudo da presente tese.

No que se refere à caracterização dos lócus da pesquisa, a Universidade Federal do Piauí- UFPI, é uma instituição federal de Educação Superior mantida pelo Ministério da Educação, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí-FUFPI, localizada na cidade de Teresina- (Capital), com 04 Campi sediados no interior do Piauí: Campus Ministro Reis Veloso (CMRV), de Parnaíba; Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), de Picos; Campus Prof.^a Cinobelina Elvas (CPCE) de Bom Jesus; e Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) de Floriano.

Em consonância com a Lei 5.528 de 12 de novembro de 1968, que instituiu a Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) com a missão de propiciar “a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional”. (UFPI, 2010-2014, p. 209).

Dessa forma, a UFPI foi instalada em 01 de março de 1971, quando foram articuladas cinco faculdades isoladas que existiam no Estado - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina.

De acordo com o seu Estatuto (Art. 3º) a UFPI tem por objetivos:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento e do meio em que vive; d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação; e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; f) estimular

o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (UFPI, 1973, Art. 3).

A sua administração central é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias: de Ensino de Graduação (PREG); de ensino de Pós-Graduação (PRPG); de Pesquisa (PROPESQ); de Extensão (PREX); de Administração (PRAD); de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); e de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Seus cursos e programas, vinculados às Pró-Reitorias já especificadas, são ministrados no Campus sede e nos campi do Interior. No Campus sede existem 06 (seis) unidades de ensino convencionalmente denominadas de centros de ensino, que são os Centros de Ciências: da Educação (CCE), da Natureza (CCN), Humanas e Letras (CCHL), Agrárias (CCA), Saúde (CCS) e Tecnologia (CT) e mais um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

Um contraponto que identificamos refere-se ao fato da UFPI assumir estar em constante processo de internacionalização e o Programa de Pós-Graduação em Educação na oportunidade de fomentar essa visibilidade através de produções acadêmicas, não produziu nenhum trabalho na área da pesquisa, visto que compreenderia a relevância neste contexto de internacionalização. O trabalho que mais se aproxima a temática dessa pesquisa, no PPGED/UFPI é a dissertação de mestrado de Elisiene Borges Leal, intitulado: VOZES AFRODESCENTES: o que contam alguns(mas) estudantes da UFPI sobre seus encontros memoráveis com programas de ações afirmativas?¹⁰ Em contrapartida, encontramos 13 trabalhos entre dissertações de mestrado e tese de Doutorado, no PPGED/UFPI, envolvendo sujeitos afrodescendentes e suas relações com a educação. (Apêndice M).

Por sua vez, a Universidade do Minho, localizada em Portugal foi fundada no ano de 1973, tendo recebido os primeiros estudantes no ano letivo de 1975/76. Hoje, a Universidade é reconhecida pela competência e qualidade dos professores, pela excelência da investigação, pela ampla oferta formativa graduada e pós-graduada e pelo seu alto nível de interação com outras instituições. Por estas razões, a UMinho é um agente central na região, uma importante

¹⁰ O presente trabalho, orientado pelo Prof^o Francis Musa Boakari buscou compreender a importância das ações afirmativas desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir da concepção de seis estudantes afrodescendentes, cotistas, contemplados(as) com os benefícios Bolsa de Apoio ao Estudante (BAE) e Residência Universitária (REU). O propósito da pesquisa foi identificar alguns aspectos do perfil dos(as) estudantes envolvidos(as) e conhecer algumas de suas experiências com relação a estes dois benefícios; sondando quais as dificuldades que eles(as) enfrentam ao chegar ao ensino superior, o que esperam da assistência estudantil na UFPI e o que pensam a respeito dos serviços oferecidos pela PRAEC. (LEAL, 2016).

referência nacional e um parceiro reconhecido no panorama europeu e global. Localizada no Norte de Portugal, essa Universidade tem um campus na cidade de Braga e outro na de Guimarães.

A Universidade do Minho, criada pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, adoptou, desde o seu início, e para a prossecução dos seus objectivos, um modelo de organização designado por Grupos de Projecto, cuja malha básica constituía um sistema matricial envolvendo projectos – de ensino, de investigação e de serviços – e unidades de recursos. A respectiva estrutura orgânica foi materializada no Regulamento Interno Provisório, homologado por despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica, de 10 de Fevereiro de 1976, que vigorou durante o seu período de instalação, e se manteve, com as adaptações necessárias determinadas pelos órgãos de governo da Universidade, até à homologação dos seus estatutos, pelo Despacho Normativo n.º 80/89, do Ministro da Educação, publicado no Diário da República n.º 198, I Série, de 29 de Agosto de 1989.

De acordo com o seu Estatuto (Art. 3º) a UMINHO tem por objetivos:

a) formação humana ao mais alto nível, nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional, através de uma oferta educativa diversificada, da criação de um ambiente educativo adequado, da valorização da actividade dos seus docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, e da educação pessoal, social, intelectual e profissional dos seus estudantes, contribuindo para a formação ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania activa e responsável; b) a realização de investigação e a participação em instituições e eventos científicos, promovendo a busca permanente da excelência, a criatividade como fonte de propostas e soluções inovadoras e diferenciadoras, bem como a procura de respostas aos grandes desafios da sociedade; c) a transferência, o intercâmbio e a valorização dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos, através do desenvolvimento de soluções aplicacionais, da prestação de serviços à comunidade, da realização de acções de formação contínua e do apoio ao desenvolvimento, numa base de valorização recíproca e de promoção do empreendedorismo; d) a promoção de actividades que possibilitem o acesso e a fruição de bens culturais por todas as pessoas e grupos, internos e externos à Universidade; e) o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições e organismos nacionais e estrangeiros, através da mobilidade de estudantes, docentes e pessoal não docente e não investigador, do desenvolvimento de programas educacionais e da investigação com base em parcerias, da contribuição para a cooperação internacional, com especial destaque para os países europeus e de língua oficial portuguesa, e da construção de um ambiente multilinguístico na Universidade; f) a interacção com a sociedade, através de contribuições para a compreensão pública da cultura, da análise e da apresentação de soluções para os principais problemas do quotidiano, e de parcerias para o desenvolvimento social e económico, nos contextos regional, nacional ou internacional; g) a contribuição para o desenvolvimento social e económico da região em que se insere e para o conhecimento, defesa e divulgação do seu património natural e cultural; 4 h) a promoção da sua sustentabilidade institucional e da sua competitividade no espaço global. (UMINHO, 2008, Art. 3).

Para o cumprimento da sua missão, a Universidade assume-se como Universidade de Projetos, valorizando a cultura e a experiência construída em muitos anos de vivência do modelo matricial. As unidades orgânicas de ensino e investigação, designadas por Escolas ou Institutos, são as estruturas basilares de desenvolvimento daqueles projetos, que, para o efeito, adotam um modelo de organização e gestão capaz de propiciar abordagens multidisciplinares e garantir uma utilização racional de recursos.

Braga é a 3^a maior cidade portuguesa, nascida da antiga cidade romana de Bracara Augusta. Guimarães, classificada Património Cultural da Humanidade pela UNESCO, é conhecida por ser o "berço da nação portuguesa". A estrutura organizacional da Universidade é flexível e favorável à inovação e à interdisciplinaridade, potenciando a exploração de áreas de investigação emergentes. As Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação – Escola e Institutos – são as estruturas base da Universidade: Escolas de Arquitetura, de Ciências, de Ciências da Saúde, de Direito, de Economia e Gestão, de Engenharia, de Psicologia e Escola Superior de Enfermagem, e Institutos de Ciências Sociais, de Educação e de Letras e Ciências Humanas.

Os cursos e projetos de investigação possuem um forte reconhecimento internacional. A UMINHO é uma universidade de investigação, comprometida com a cadeia de valorização do conhecimento: Investigação, Desenvolvimento e Inovação, e está também voltada para a envolvente socioeconómica, possuindo inúmeras parcerias de sucesso em projetos de investigação, culturais e de desenvolvimento socioeconómico. A internacionalização representa um forte compromisso e as atividades internacionais são muito intensas, não só no espaço da UE e dos PALOP, mas também com diversos outros países, de vários continentes.

A UMinho possui um conjunto de infraestruturas e de serviços de apoio aos alunos e ao ensino, que dão resposta às necessidades mais diversas dos estudantes. Desde bibliotecas e laboratórios de informática, passando pelo acesso a rede Wireless de banda larga e por reprografias, bancos, livrarias, bares, cantinas e restaurantes com preços bastante acessíveis, na UMinho os alunos encontram tudo aquilo que precisam das 8h às 22h.

Os três campi universitários, um em Braga e dois em Guimarães, disponibilizam mais de três dezenas de bibliotecas, incluindo duas bibliotecas gerais (em Braga e Guimarães) com cerca de 300.000 livros e 600 lugares de leitura e diversas bibliotecas especializadas (reunindo mais de 100.000 livros) e o acesso a cerca de 17.000 revistas científicas acessíveis através da Biblioteca Digital b-on); uma Biblioteca Clássica (com mais de 300.000 livros do ano de 1450 a 1900). Contam também com três pavilhões desportivos, três cantinas (4000 refeições/hora), snack-bar, dois grills, um restaurante e 14 bares. O número de camas

disponíveis nas quatro residências é bastante elevado (847 camas em Braga e 542 em Guimarães), possuindo estes espaços todas as condições necessárias ao sucesso académico e bem-estar dos alunos, nomeadamente Internet wireless de banda larga, salas de refeições, bares e cantinas, salas de estudo e de convívio, lavandaria, etc.

A UMinho assegura o pagamento antecipado das bolsas de estudo a todos os estudantes, possuindo os bolsistas prioridade nas residências. Destacam-se também as atividades culturais, associativas e desportivas desenvolvidas pelos estudantes através de associações, grupos musicais, de teatro e de poesia, entre outras. A Associação Académica assegura a organização de vários eventos académicos, com destaque para a Semana do Acolhimento aos novos alunos. É ainda disponibilizado apoio médico e psicológico, bem como o acesso à prática de mais de 50 modalidades desportivas. (PDI, 2016).

É importante destacar que as informações obtidas para caracterizar as duas instituições, elemento indispensável e essencial para situar e contextualizar o leitor sobre as duas universidades, foram retiradas dos Planos de Desenvolvimento Institucionais e dos Estatutos e legislações das duas Universidades, que são documentos construídos também para atender as questões do MEC, para buscar financiamento e recursos, resultando, em alguns casos, de estratégias utilizadas pelas Universidades para demonstrar qualidade, produções académicas, sobretudo pela competitividade no que se refere ao Ranking das Universidades e as exigências dos órgãos de fomento. Assim, o presente trabalho, por seu carácter político, confronta os dados das duas universidades, uma vez que, na visão dos jovens e de alguns docentes, algumas informações e dados difundidos por essas instituições, trata-se de uma “falsa realidade”.

A própria Assessora Internacional de uma das Universidades pesquisadas reconhece as inúmeras dificuldades encontradas no cumprimento do processo de internacionalização dessa IES, contudo no PDI e nos documentos institucionais esse processo é “vendido” como um processo “em profunda consolidação”. Resta-nos exemplificar com o relato da Assessora, a seguir:

A maior dificuldade é a falta de estrutura, estrutura física, estrutura pessoal, então pra gente crescer a gente precisa crescer primeiro, a gente precisa, a gente tá crescendo mas pra crescer mais ainda a gente precisa de espaço, de mais pessoas trabalhando e a gente precisa de mais envolvimento de toda a comunidade, tanto de estudantes quanto de professores e também funcionários no auxílio, eu tenho percebido assim que tá melhorando, tem mais gente se interessando, mais gente querendo ajudar, mais gente participando, graças a Deus mas a gente precisa crescer mais, então eu vejo assim, que como a gente tem pouca gente então realmente as vezes fica difícil cumprir os prazos, cumprir os objetivos que a gente precisa se virar aqui pra dar conta de tudo então se a gente tivesse mais gente, se pudesse, eu conheço instituições que tem o setor responsável dentro do departamento da, como eles chamem lá a oficina, o escritório de relações

internacionais, então tem lá o setor só responsável, tem o setor responsável somente pra recebimento, tem o setor responsável somente para envio, somente pra convênios, então fica muito mais fácil, é mais organizado inclusive trabalhar assim, então seria muito melhor, então eu vejo que o nosso trabalho aqui enfrenta inúmeras dificuldades (Extrato de Entrevista-Assessora A).

Na investigação procedida, ao indagar os sujeitos sobre, por exemplo, se conhecem projetos de internacionalização e/ou programas e ações interculturais nessas instituições, os mesmos afirmaram desconhecer a existência de qualquer prática educativa que tenha esse propósito, tanto na UFPI quanto na UMINHO. No que diz respeito à continuidade desse debate, leitor/a, paciência! Você obterá informações detalhadas no capítulo IV do presente texto, com os depoimentos dos sujeitos abordados.

1.2.1. A escolha dos jovens africanos estudantes da UFPI e UMINHO

Na presente investigação, o trabalho de campo foi realizado com sete jovens africanos estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, oriundos de países africanos diversos, todos com o mesmo objetivo: começar e concluir um ciclo de estudos no país de acolhimento, ou seja, na “terra dos outros”.

Nesta parte, importa referir sobre o processo de realização das entrevistas com os jovens africanos estudantes. Tivemos o cuidado de inicialmente conversar naturalmente com eles no sentido de proporcionar um ambiente o mais descontraído possível para responder às perguntas e isso implicou que ninguém, exceto a investigadora e os sujeitos participantes, estivessem presentes, observando a realização.

Nesse sentido, face à necessidade de escolha de um número mais reduzido dos sujeitos para a realização das entrevistas, prosseguimos com uma escolha baseada em determinadas variáveis para que houvesse uma adequação e pertinência em consonância aos objetivos dessa investigação. Assim, os jovens foram escolhidos:

- em função do gênero (contemplar jovens do sexo masculino como do sexo feminino);
- em função da idade (contemplar pessoas com idades diversas);
- em função de ser oriundo de países africanos diversos

Para tanto, selecionamos jovens que pudessem auxiliar a produzir conhecimento face ao objeto de estudo, procurando conhecer e compreender suas perspectivas e os seus entendimentos com relação às categorias tematizadoras do nosso estudo. No que se refere à

escolha de sujeitos de países diferentes, essa especificidade pode ser considerada como uma riqueza de detalhes nessa investigação uma vez que a ênfase nos sentidos e significados atribuídos por cada sujeito e pelas “instâncias socializadoras” de seus países, são diferentes, cabendo uma análise mais ampla.

Dessa forma, temos ampliação de conhecimentos e visões relativos à realidade de países diversos da África. Portanto, o Quadro 1 - caracterização individual dos entrevistados-jovens estudantes africanos no Brasil, mostra a diversidade da amostra, relativos aos itens explorados pelo Roteiro de caracterização que os mesmos foram convidados a preencher e que são: sexo, idade, Reprovações, País de Origem, Curso que frequenta na UFPI, quantidade de familiares que emigraram para estudar fora.

De forma a zelar pelo anonimato dos nossos sujeitos, no que concerne à ética da investigação, optamos por não disponibilizar acesso às entrevistas em sua íntegra, bem como não deixar visível nenhum dado que pudesse revelar a identidade dos sujeitos. Para cumprir esse objetivo, no decorrer deste trabalho, a identificação dos entrevistados, quando da sua fala nas entrevistas foram atribuídas por pseudônimos de alguns símbolos religiosos/Deuses e Deusas de países africanos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Caracterização Individual dos Entrevistados – Jovens Estudantes Africanos no Brasil

Entrevistado	Sexo	Idade	Reprovações	País de Origem	Curso que Frequenta na UFPI	Primeiro da Família a sair do país para fins de estudo?
OMULU	MAS	29	Sim	Gana	Computação	Não
IANSÃ	FEM	26	Não	Guiné-Bissau	Direito	Não
YEMANJÁ	FEM	25	Não	República Dominicana do Congo	Medicina	Não
OSSAIM	MAS	31	Não	Nigéria	Medicina Veterinária	Não
NANÃ	FEM	28	Não	Cabo Verde	Mestrado em Ciência Política	Não
OBATALÁ	MAS	30	Sim	Moçambique	Administração	Não
KIANDA	FEM	22	Sim	Moçambique	Engenharia Civil	Não

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização da entrevista -Teresina - Setembro de 2016.

Conforme nos mostra o quadro com a caracterização do Perfil dos nossos sujeitos, percebemos a escolha pautada na diversidade de países e de cursos frequentados, como também no que se refere a faixa etária e de gênero dos entrevistados. Durante a realização da pesquisa, percebemos que os jovens que frequentam os cursos de ciências exatas têm tido um maior número de reprovações e queixas dos docentes do que os que frequentam os cursos de Ciências Humanas e sociais. De igual modo, analisando o Perfil dos entrevistados, na realidade Portuguesa, podemos constatar que optamos por seguir a uniformização da escolha dos sujeitos pela faixa etária, sexo e país de origem, sendo que o mesmo dado das reprovações se repete naqueles que escolhem os cursos que não se enquadram nas ciências humanas, conforme quadro abaixo.

Quadro 4: Caracterização Individual dos Entrevistados - Jovens Estudantes Africanos Estudantes em Portugal

Entrevistado	Sexo	Idade	Reprovações	País de Origem	Curso que Frequenta na UMINHO	Primeiro da Família a Emigrar?
XANGÔ	MAS	24	Sim	Angola	Engenharia de Informática	Sim
MAMI WATA	FEM	26	Não	São Tomé e Príncipe	Direito	Não
OYA	FEM	25	Sim	Guiné-Bissau	Administração Pública	Sim
OLÓKUN	MAS	22	Sim	Angola	Engenharia de Informática	Não
OSUN	FEM	28	Não	Cabo Verde	Negócios Internacionais	Não
OXUM	FEM	30	Não	Moçambique	Línguas Aplicadas	Não
OXUMARÉ	MAS	21	Sim	Angola	Matemática	Não

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização da entrevista- Braga, Setembro de 2017.

1.2.2. A escolha dos docentes do Ensino Superior da UFPI e UMINHO

A abordagem desse trabalho não visa somente seguir a linha de pesquisa do Programa de Doutorado no qual estamos inseridos - Formação Docente e Prática Educativa - mas também a ênfase do estudo na formação dos Professores e suas práticas educativas, sobretudo do ensino superior. Estas dimensões são de extrema relevância para esta pesquisa, pois é neste cenário que se configura, de fato, a interculturalidade, a emergência de um ensino sob o viés de uma educação democrática-inclusiva, que trabalha elementos de várias culturas,

por isso é de extrema importância a escuta de alguns docentes dos jovens estudantes africanos.

Retomando um dos objetivos da nossa pesquisa que incide em descrever como os docentes dos cursos frequentados por jovens africanos no Brasil e em Portugal vivenciam a perspectiva intercultural na formação de jovens, em questão, através de suas práticas educativas, optamos pela escolha de docentes das duas instituições de acolhimento escolhidas por nossos sujeitos discentes: Universidade Federal do Piauí (Brasil) e Universidade do Minho (Portugal).

Assim como seguimos alguns critérios na escolha dos jovens africanos, no que se refere aos docentes do ensino superior, a escolha também foi pautada pelos seguintes critérios:

- a) ser do quadro de docentes das duas IES pesquisadas (Universidade Federal do Piauí e Universidade do Minho) b) ser docente do curso em que estão matriculados os jovens africanos estudantes, preferencialmente ter sido professores dos mesmos:
- b) ser docente do curso em que estão matriculados os jovens africanos estudantes, preferencialmente ter sido professores dos mesmos:
 - Contemplar a diversidade de gênero (professores do sexo masculino e feminino) e a diversidade na faixa-etária e na experiência do magistério superior.
 - É importante ressaltar, que a nossa escolha metodológica, no que se relaciona especificamente aos docentes do ensino superior, é adequada por captar os sentidos da professoralidade. Neste caminhar, Brito (2010, p. 53), expressa que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação, e, de modo especial, sobre a formação e a profissão docente, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais.”

Assim, o Quadro 5 - Caracterização individual dos entrevistados docentes da Universidade Federal do Piauí apresenta a diversidade da amostra, relativa aos itens explorados pelo Roteiro de caracterização que os mesmos foram convidados a preencher e que são: Idade, Sexo, Formação Acadêmica, Tempo de Serviço no Ensino Superior e Curso que leciona na UFPI.

De forma a zelar pelo anonimato dos nossos sujeitos, tal como foi feito com os jovens, cumprindo os protocolos éticos de pesquisa com seres humanos, os docentes também receberam pseudônimos. A nossa escolha se pautou em substituir seus nomes verdadeiros pelo algumas plantas e flores originários de alguns países africanos.

Quadro 5: Caracterização Individual dos Entrevistados - Docentes da Universidade Federal do Piauí

Entrevistado	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Serviço no Ensino Superior	Curso da UFPI que Leciona
Professora Trevo Rosa	FEM	54	Doutorado	19 anos	Medicina
Professora Iris Africana	FEM	30	Mestrado	4 anos	Direito
Professor Retama	MAS	48	Doutorado	11 anos	Computação
Professor Guari-natal	MAS	55	Doutorado	25 anos	Medicina Veterinária

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização da entrevista -Teresina - Setembro de 2016.

Quadro 6: Caracterização Individual dos Entrevistados – Docentes da Universidade de Minho

Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo de Atuação no Ensino Superior	Departamento que Leciona na UMINHO
Professor King Protea	MAS	50	25 anos	Escola de Gestão e Economia
Professor Capim Elefante	MAS	59	35 anos	Instituto de Educação
Professor Euterpe	MAS	55	28 anos	Instituto de Ciências Sociais
Professora Commelina	FEM	44	20 anos	Escola de Direito

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização da entrevista, 2017.

1.2.3. UFPI E UMINHO: Programas e Projetos de Apoio ao Estudante Universitário em mobilidade acadêmica

No prosseguimento do cumprimento dos nossos objetivos no que refere a caracterizar os papéis sociais desempenhados por cada universidade acolhedora do Brasil e de Portugal especificamente pelas suas respectivas Assessorias internacionais na construção de condições de apoios a permanência do jovem africano estudante na Universidade, sentimos a necessidade de compreender esse processo. Interessa-nos saber, quem faz a Assessoria Internacional ou o órgão responsável pelo cumprimento desses apoios, quais suas funções e que programas e projetos oferecem aos estudantes matriculados em suas IES, nomeadamente os alunos estrangeiros.

Convém ressaltar que as duas Universidades coadunam com a política do assistencialismo estudantil. No Brasil, o Decreto 7.234, assinado em 19 de julho de 2010 institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que traz como objetivos: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010). Em Portugal, as ações afirmativas e assistencialistas fixou-se com o *Decreto-Lei n.º 129/93*, de 22 de Abril, que estabelece os princípios da política de ação social no ensino superior. A denominada “ação social no ensino superior” tem por objetivo proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo, mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios, designadamente:

- a) A atribuição de bolsas de estudo;
- b) A concessão de empréstimos;
- c) O acesso à alimentação em cantinas e bares;
- d) O alojamento;
- e) O funcionamento de serviços de informação, de reprografia, de apoio bibliográfico e de material escolar;
- f) O acesso a serviços de saúde;
- g) O apoio às atividades desportivas e culturais.

É importante situar que a partir das reivindicações dos estudantes por melhorias no âmbito das Universidades públicas, legitimou-se a importância de pensar na possibilidade de internacionalização e “acolhimento” de estudantes estrangeiros, considerando que esse público-alvo também é vulnerável e carece de políticas específicas.

Assim, sentimos uma grande inquietação que culminou na elaboração de um Roteiro de Entrevista semiestruturada para que fosse também aplicado junto a Assessora Internacional da Universidade Federal do Piauí e a Universidade do Minho, isto porque no nosso entendimento apenas Observação e a análise documental de resoluções, atas, legislação e documentos sobre a Assessoria, seriam insuficientes para esta etapa de pesquisa. Portanto, a entrevista seguiu o roteiro (Apêndice L) e incidiu em elucidar pontos como: Ano de criação e funções; Estrutura organizacional e Demandas do Setor; Estatísticas quantitativas de quantos alunos africanos a Assessoria Internacional, se há são as atividades de Formação realizadas com os docentes ou coordenadores dos Departamentos; quais são as dificuldades encontradas pela Assessoria Internacional no cumprimento dos objetivos, programas e projetos ofertados, dentre outros eixos que achamos pertinentes.

Assim, na Universidade Federal do Piauí, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI- 2015-2019 da Instituição, a Assessoria Internacional-ASSINTER, é um setor especializado, vinculado ao Gabinete do Reitor, cuja finalidade precípua é ampliar e consolidar a internacionalização e os laços de cooperação interinstitucionais da UFPI. Foi criada no ano de 2005 e está encarregada de fomentar a internacionalização na UFPI, promovendo parcerias com universidades de outros países e divulgando editais e outras oportunidades para toda a comunidade acadêmica, com o objetivo de desenvolver a cooperação acadêmica, técnica, científica, artística e cultural. Essa iniciativa possibilita que professores, alunos e funcionários administrativos curse disciplinas, ou até mesmo programas de pós-graduação integrais, façam pesquisas e participem de projetos no exterior. Da mesma forma, alunos estrangeiros, oriundos de instituições parceiras e bolsistas de projetos internacionais, são acolhidos em nossa universidade, tendo os mesmos direitos que os alunos regulares.

Desde 2011, a partir do início do Ciência sem Fronteiras - CSF, a UFPI enviou mais de 300 alunos para diversos países, tais como: Espanha, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Japão, China, França, Portugal e Coréia do Sul. A maior parte dos alunos pertence aos cursos da área de Engenharias, mas também há vários alunos das outras áreas e cursos contemplados, tais como: Medicina, Odontologia, Nutrição, Arquitetura, Ciência da Computação, Física, etc. (PDI, 2016).

Em 2013, a proposta da ASSINTER para o Programa Inglês sem Fronteiras foi aprovada, permitindo a abertura de um Núcleo que oferece cursos gratuitos de língua inglesa a alunos de graduação e pós-graduação de Teresina. Os cursos se iniciaram em janeiro de 2014 e, em seis meses de funcionamento, já atenderam mais de 600 alunos, buscando promover o aprimoramento do domínio da língua inglesa dos alunos da UFPI. Até o momento, já participaram do Programa (denominado Bolsas Luso-Brasileiras) aproximadamente 25 alunos. A partir de 2011, são selecionados, todos os anos, até cinco estudantes para Bolsas Ibero Americanas (Grupo Santander Universidades). Até este momento, nesses convênios, a UFPI já atendeu a aproximadamente 20 alunos.

Assim, a Assessoria Especial para Assuntos Internacionais tem o principal objetivo promover a internacionalização da Universidade Federal do Piauí. Através de parcerias com outras universidades e instituições acadêmicas, alunos, professores e técnicos têm a oportunidade de participar de projetos no exterior. Da mesma forma, os estrangeiros beneficiários dessas parcerias são acolhidos pela UFPI, recebendo apoio acadêmico e administrativo. De acordo com entrevista realizada à Professora Dra. Beatriz Gama, que

atualmente é a Assessora Internacional da Instituição, a UFPI recebe em média 24 alunos para cursar Graduação e Pós-Graduação. Atualmente, além da gestão dos convênios e acompanhamento dos alunos estrangeiros e da emancipação dos editais de bolsas, destacam-se dois Programas que promovem a Integração desses estudantes:

1) Programa Amigo Internacional UFPI:

Tem o objetivo de ajudar o intercambista matriculado na universidade na integração com a comunidade e cultura locais. Para participar, o estudante regularmente matriculado na graduação ou na pós-graduação da Universidade e que tenha interesse em aprender mais sobre outras línguas e culturas, além da disponibilidade para ajudar, podem requerer a participação. Com esse Programa, os alunos terão mais condições de se ambientar na Instituição com a ajuda do Amigo Internacional UFPI.

O que faz um Amigo Internacional UFPI? Ele auxilia o estudante estrangeiro nos seguintes aspectos:

- Melhor localização para moradia (o Amigo Internacional UFPI conhece melhor a cidade e os melhores lugares para se morar, considerando localização/entorno/segurança e outras informações úteis);
- Na chegada no aeroporto/rodoviária/local de hospedagem. É interessante que o Amigo Internacional UFPI receba o intercambista na sua chegada ao aeroporto/rodoviária, guiando-o até a sua casa/pousada/hostel;
- Na orientação ao intercambista sobre como conhecer melhor a UFPI;
- Na integração cultural do intercambista na cidade onde estudará;
- Em aspectos burocráticos e questões rotineiras, tais como, uso de transporte público, bancos, correios, supermercados, polícia federal, documentação para estrangeiros, etc.

Para participar, o interessado preenche um formulário de inscrição e envia para o e-mail da Assessoria que selecionará os Amigos Internacionais UFPI (no máximo 18, além do cadastro de reserva) e divulgará o resultado em data a ser divulgada. Posteriormente, há uma reunião em Teresina para orientação.

2) Programa Acolhida ao Estudante Internacional:

A Assessoria Internacional fica responsável por intermediar o contato entre as moradias disponíveis cadastradas e a demanda dos estudantes. Para esses estudantes, conviver com uma família brasileira representa uma excelente oportunidade para conhecer ainda mais a cultura e costumes locais, favorece o processo de adaptação no estado, além de ajudar no aprendizado da língua. Segundo o programa são muitos os Benefícios de receber um estudante internacional em casa, alguns listados abaixo:

- Conviver com uma nova cultura e praticar outro idioma em sua casa;
- Oferecer um ambiente multicultural à sua família;
- Estender seu vínculo de amizade com pessoas de outros países;
- Mostrar a nossa cultura e costumes para o mundo.

Para participar, o aluno, servidor e/ou professor UFPI deve preencher o formulário de inscrição com seus dados pessoais, profissionais, descrição da moradia disponível, e o valor a ser cobrado (se for o caso). O participante também poderá optar pelo perfil do estudante que deseja receber. A ficha de inscrição deverá ser assinada e entregue pessoalmente na sala da Assessoria Internacional, no entanto, é necessário realizar o procedimento antes do início do período letivo. Neste programa, a Assessoria Internacional da UFPI atuará coordenando o contato entre as moradias disponíveis cadastradas e a demanda dos estudantes. Em 2017, receberão provavelmente, dezoito estudantes estrangeiros nas cidades de Bom Jesus, Teresina, Parnaíba e Picos.

3) Programa de estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G)

Instrumento de cooperação educacional internacional, por meio do qual o governo Federal do Brasil oferece internamente a oportunidade de formação superior a estudantes de países em processo de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Isto é, objetiva a formação de recursos humanos e a garantia a pessoas de outras nações realizarem estudos de graduação superior em universidades brasileiras. (UFPI, 2017).

4) Projeto Milton Santos de Acesso do Ensino Superior (PROMISAES)

Os integrantes do Programa de Estudantes - Convênio da Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em Instituições de Educação Superior brasileiras, além de receberem formação superior gratuita, tem também a oportunidade de participar de processos pré-seletivos estabelecidos por editais da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de concorrerem a obtenção de benefício financeiro (bolsa) do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES). A Bolsa do PROMISAES é mensal, concedida por 1 (um) ano e renovável, e objetiva contribuir para custear despesas necessárias a manutenção desses alunos no Brasil. (UFPI, 2017).

5) Programa de Bolsa Mérito

A Bolsa Mérito, instituída pela Portaria Ministerial N° 438, de 20/8/2008, do Ministério das Relações Exteriores (MRE), por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), tem a finalidade de conceder auxílio financeiro a alunos vinculados ao Programa de Estudantes convênio de Graduação Internacional (PEC-G), que apresentem desempenho acadêmico considerado excepcional. Desse modo os alunos que se enquadram nesse perfil são contemplados com uma bolsa mensal renovável a cada 6 (seis) meses, e, ao final de cada período recebem também um certificado.

Na Universidade do Minho, em Braga-Portugal, os Serviços de Relações Internacionais (SRI) constituem-se como estrutura de coordenação, acompanhamento e apoio operacional ao desenvolvimento de todas as iniciativas de internacionalização do ensino, nomeadamente no âmbito da cooperação e mobilidade académica. Encontram-se localizados no *Campus* de Gualtar e no *Campu* de Azurém, numa lógica de articulação, complementaridade e coerência institucional, e assumem uma postura de prestação de serviços à comunidade docente e discente da UMINHO.

De acordo com o art. 9º da Resolução nº 138/2001 (2ª série), de 29 de Outubro, publicada no *Diário da República*, 2ª série, nº 274, de 26/11/2001, compete aos SRI:

- a) Coordenar e apoiar as acções de relações e cooperação internacional da Universidade no âmbito da internacionalização do ensino/cooperação e mobilidade académica;
- b) Recolher e tratar informação sobre programas/iniciativas de cooperação e mobilidade académica, respectivas linhas de financiamento e procedimentos de candidatura;

- c) Divulgar, promover, apoiar, implementar e monitorar internamente todas as iniciativas que se enquadrem no âmbito de acção dos SRI;
- d) Estabelecer contactos com e desempenhar o papel de interlocutor junto dos vários organismos nacionais e estrangeiros do seu âmbito de acção;
- e) Promover, apoiar, implementar e acompanhar a mobilidade de estudantes, docentes e técnicos nacionais e estrangeiros;
- f) Prestar informações, que estejam directamente relacionadas com o seu âmbito de actuação, acerca da Universidade do Minho;
- g) Estabelecer com os serviços da Universidade do Minho os contactos e a colaboração necessários à prossecução das suas atribuições;
- h) Desempenhar o papel de gabinete de informação e ligação da Universidade com as redes internacionais de que é membro;
- i) Apresentar-se como centro de informação actualizada com base na documentação recebida de instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras e das Comunidades Europeias no que respeita principalmente aos programas comunitários de cooperação e mobilidade académica.

A Universidade do Minho tem uma forte política para a internacionalização que se reflete nos seus principais eixos de ação - ensino, investigação e inovação e interação com a sociedade. No domínio do ensino, através da sua interação com mais de 80 países e de 400 universidades de todo o mundo, a UMINHO é muito ativa no recrutamento de estudantes internacionais, em programas de mobilidade, no estabelecimento de graus em associação ou no ensino a distância, vetores que permitem internacionalizar a sua oferta educativa.

Ao nível da investigação e inovação, a participação dinâmica da UMINHO em parceiras com centros de investigação estrangeiros traduz-se, por um lado, no desenvolvimento de projetos conjuntos e na publicação de artigos científicos em colaboração, e, por outro, na sua integração em diversas redes de investigação internacionais. Por fim, na dimensão da interação com a sociedade, a UMinho internacionaliza-se através de numerosos eixos, como sejam práticas de valorização de conhecimento ou atividades esportivas e culturais que se projetam no contexto internacional.

Como reflexo da sua política de internacionalização, a Universidade do Minho pertence a várias redes de cooperação internacional, como sejam, entre outras: AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa; CEER – Centro de Estudos Euro Regionais Galiza; CGU – Compostela Group of Universities; CRUSOE - Conselho de Reitores das Universidades do Sudoeste da Europa; EUA – European University Association; GUPES - The Global Universities Partnership on Environment for Sustainability ; SGroup – Santander Group European Universities Network; United Nations Global Compact

Assim, dos principais Projetos e Programas oferecidos pelo Departamento de Relações Internacionais destacam-se:

6) O Processo de ECTS:

O ECTS, Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, foi desenvolvido pela Comissão Europeia no sentido de estabelecer procedimentos comuns para garantir o reconhecimento académico de períodos de estudo no estrangeiro. Permite medir e comparar resultados académicos, e transferi-los de uma instituição para outra. O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos é um sistema centrado no estudante, baseado na carga de trabalho que o estudante deverá ter para atingir os objetivos de um determinado programa/unidade curricular. Esses objetivos são idealmente especificados em termos de resultados de aprendizagem e competências a serem adquiridos.

Desde o início, a Universidade do Minho (UMINHO) reconheceu a importância do sistema ECTS e da correta aplicação das suas ferramentas. Em 1994/1995, participou no projeto-piloto ECTS na área da História, e, desde 1995/1996, implementou a extensão do ECTS em todas as áreas de estudo representadas. Tendo sido criados novos cursos, a UMINHO despendeu esforços para que estas novas áreas e respectivas unidades tivessem a oportunidade de adoptar o sistema de uma forma gradual e sistemática. Em 2004, a Universidade do Minho viu aprovada a sua candidatura ao ECTS, fazendo parte das primeiras 11 instituições europeias a receberem este importante selo de qualidade. Em âmbito nacional, é a única Instituição de Ensino Superior que detém simultaneamente o ECTS e Suplemento ao Diploma *Labels*. ¹¹É importante salientar que, na UMINHO, o ECTS é obrigatoriamente utilizado em todas as atividades de mobilidade de estudantes, tendo sido alargado à cooperação com países terceiros.

Com este Pacote Informativo, em versão portuguesa e inglesa, a UMINHO pretende oferecer a todas as Universidades (Docentes e Estudantes) com que colabora, bem como aos seus atuais e futuros estudantes informação institucional relevante, sobre a sua oferta formativa e informações práticas de carácter genérico, no sentido não só de promover a transparência necessária à organização de qualquer período de estudos, como também auxiliar os estudantes que tencionam escolher a UMINHO como instituição de origem .

¹¹ O Diploma Labels é um suplemento do certificado/diploma original emitido pela instituição, esse modelo foi criado pela Comissão Europeia, Conselho da Europa e UNESCO/CEPES, ou seja, um instrumento facilitador da mobilidade com informações complementares sobre toda e qualquer qualificação; devendo ser produzido na língua original e noutra língua comunitária.

- **Programa de Orientação ao Estudante:**

Anualmente os Serviços de Relações Internacionais (SRI) organizam o Programa de Orientação/*Orientation Programme*, especialmente dedicado aos estudantes de intercâmbio, que tem por objetivo principal dar a conhecer a Universidade do Minho. Durante esta iniciativa os estudantes podem visitar as instalações da Universidade e receber informação sobre todas as questões inerentes à realização do período de estudos entre nós. Neste contexto ficarão a conhecer a equipa dos SRI e todos os outros estudantes estrangeiros que participam em Programas de Intercâmbio. É importante que todos os estudantes que vão frequentar a UMINHO participem neste Programa de Orientação de forma a obter toda a informação relevante para facilitar a sua estadia na UMINHO e em Portugal.

- **Curso de Língua Portuguesa:**

A Universidade do Minho (UMINHO) oferece um Curso de Língua Portuguesa no início de cada semestre do ano letivo 2015/2016 (desde que o aluno frequente, no mínimo, um semestre na instituição, como estudante de intercâmbio). Este curso visa fornecer os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa, por forma a facilitar a tua integração académica e social em Portugal. O curso, com uma duração de 60 horas, sempre começa no fim de setembro/início de outubro 2015 (para alunos anuais e de primeiro semestre) e no fim de fevereiro/início de março 2016 (para alunos de segundo semestre).

Cada curso tem uma carga letiva de 6h semanais. Em consulta ao regulamento do curso, disponível no site oficial da Universidade, constatamos que os estudantes podem obter 4 créditos ECTS ao participar do curso de Língua Portuguesa, mas apenas se frequentar pelo menos 75% das horas letivas e cumprir todos os requisitos de avaliação.

1.3 O processo de ida ao campo: reflexões da pesquisadora

O processo de ida ao campo para a recolha de dados se deu em dois momentos. O primeiro momento decorreu entre os meses Dezembro e Abril de 2016. O Segundo momento ocorreu de julho de 2016 a janeiro de 2017. E tal como já referimos antes, utilizamos como técnica principal a entrevista Semi-Estruturada. A duração das entrevistas foi de cerca de 50 minutos para cada entrevistado. Durante o processo, tivemos muitas dificuldades de acesso aos sujeitos entrevistados. A utilização do diário de Campo também contribuiu por se mostrar

um momento oportuno de registro de percepções que ajudam no processo de análise dos dados. Especificamente no processo de recolha dos dados e da dificuldade da ida ao campo, ressalto abaixo uma parte do Extrato do diário de Campo, em um dia de atividade de coleta a partir de entrevistas.

É dezembro, frio de 4 graus, me dirijo à Universidade do Minho, para encontrar o Vitor, em uma segunda tentativa de realizar a entrevista. Inicialmente marcado para as 14h, ele me liga dizendo que irá se atrasar, então desloco-me ao café que fica ao pé do Bloco no qual ele estuda. Peço um café e fico a esperar por mais de uma hora, até que Vitor chega. Nos cumprimentamos e ele pergunta sobre o assunto da Entrevista. Começo a explicar que se trata de compreender as relações dos entrevistados com as práticas educativas dos professores, dentre outras questões que vão surgindo. Percebo uma certa impaciência refletida no balanço contínuo da perna e na expressão facial. Insisto quase como que um apelo, reafirmando a importância da pesquisa, ressaltando que quem sabe os próximos africanos que vem estudar, possam ser melhor atendidos em suas especificidades, falei do intento de colocar como primeiro plano a voz deles em diversos eixos, sobretudo na questão da discriminação racial. Vítor me interrompe, diz: Olha, entendo, mas no momento eu não tenho interesse e nem tempo para contribuir com essa pesquisa, mas se você quiser enviar por email eu talvez responda, no tempo que eu tiver disponível, em casa, sabe.... Porque eu tô com muita coisa pra estudar, e é isso que vai me levar a frente, de verdade. Eu agradeço a oportunidade e quase até que dou uma aula à ele sobre metodologia de pesquisa, explicando que o que ele queria fazer seria meio que responder um questionário e que meu intuito era outro, a minha pesquisa era balizada pela entrevista semiestruturada oral mesmo, explicando as diferenças e as vantagens e desvantagens de cada uma, face ao meu objeto de estudo. Escrevo estas linhas nesse diário de campo, logo após a saída de Vítor. Sento e peço outro café, café “cheio”, como dizem os portugueses. Estou realmente decepcionada, sentimento de fracasso e até de surpresa da negação do sujeito, já que não tive dificuldades com nenhum jovem, exceto os docentes que é uma complicação me atender. Ao meu ver, enquanto pesquisadora, dar visibilidade ao discurso do jovem parecia ser um presente, oportunizar a fala de quem é invisibilizado, afinal estaria ele numa situação mais confortável e de denúncia em comparação às entrevistas ao docente e a Assessoria, que assume um caráter mais avaliativo do que propriamente discorrer sobre os anseios, expectativas e opiniões, como é no caso dos jovens. Pareço entender mais uma vez a complexidade da pesquisa e sinto muito ao pensar no quanto o Vitor poderia contribuir nessa pesquisa. Mas amanhã é mais um dia e uma oportunidade nessa difícil tarefa de coleta de dados (Diário de Campo 10/12/2016).

O enxerto do diário de campo desconstrói uma hipótese inicialmente formulada: *Estrangeira entrevistando Estrangeiros*. Falando como uma investigadora que acreditava que o fato de ter sido também uma jovem estudante, jovem viajante, em outro país, de alguma forma, tornaria a inserção no campo mais fácil, foi paulatinamente desmistificada. Os inúmeros encontros, em torno de 8, com os jovens estudantes africanos que foram minimamente detalhados nos diários de Campo, colocou-me numa situação de eterna “estrangeira”. Essa identidade atribuída associou-me a uma difícil postura de negociação, colocando em relevo inúmeros elementos que justificavam a importância de tentar outras estratégias. O trabalho não podia parar.

Em prosseguimento, o acesso às informações, foi orientada pelo roteiro de entrevista. Este foi elaborado segundo o que Albarello *et al.* (2005, p.2017) sinaliza que o mesmo deve ter em conta “as diversas facetas da problemática e a importância de recolher informações sobre práticas para compreender o seu sentido vivido (e as representações construídas a partir dessas práticas)”.

Com efeito, Albarello *et al.* (2005, p. 105) salientam que embora as qualidades pessoais e profissionais do entrevistador tenha sua influência, também intervêm outros fatores. A aceitação da entrevista é mais difícil em certas circunstâncias. Em contrapartida, para esse mesmo autor:

O êxito de entrevistas que visam apreender conteúdos profundamente interiorizados depende da capacidade do locutor para explorar e comunicar os próprios pensamentos, da aptidão de que o entrevistador dá provas para favorecer um nível de expressão satisfatório, da sua capacidade de descodificar o que o interlocutor diz, a fim de deduzir as questões mais adequadas a formular (ALBARELLO ET AL, 2005, p. 90).

Apesar das dificuldades relatadas (a falta de disponibilidade dos jovens, resistência em contribuir com a pesquisa) e outras, conseguimos realizar todas as entrevistas inicialmente planejadas na I etapa da coleta de dados (Etapa Brasileira), e posteriormente na 2 etapa (Etapa Portuguesa), conforme nosso cronograma. Tentamos, ao máximo, seguir o esquema proposto por Rosa e Arnoldi (2008, p. 66). Este esquema, para estas autoras, refere que o verdadeiro entrevistador deve estar condicionado e capacitado a interagir conforme seguimento de algumas linhas que compõem o referido esquema pelo qual achamos pertinente descrever e alocar como segue:

Figura 1: Esquema que o Verdadeiro Entrevistador Deve Estar Capacitado a Interagir

Pesquisador/Entrevistador = profundo conhecedor <=> universo do entrevistado
 <=> ciência □ procedimentos científicos <=> processos de categorização = validação de resultados.

Fonte: Rosa e Arnoldi (2008, p. 66).

Nesse sentido, todo o processo de realização das entrevistas, bem como os momentos informais com os sujeitos entrevistados, constituiu elementos de uma rica aprendizagem mesmo com as limitações e dificuldades encontradas e exteriorizadas neste capítulo. As vezes, nossas conversas se estendiam para outros campos, outros terrenos...Contatos informais, encontros e diálogos foram bastante ricos e suficientes para nos dar alguma posição

de análise, considerando que esses momentos não deveriam ser gravados. Acreditamos, contudo, que todo o material recolhido foi suficiente para uma análise de dados de forma satisfatória e relevante em conformidade com nossos objetivos no que se refere à atuação dos docentes na IES brasileira e os jovens africanos viajantes, em escolarização, nos países supramencionados.

CAPÍTULO 2 – ENTRE O “SAMBA” E O “FADO”: ALGUNS ESTUDANTES AFRICANOS VIAJANTES EM CONDIÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E PORTUGAL

Este item da tese, capítulo 2- é dedicado ao aprofundamento e reflexões acerca de duas categorias: Juventudes Africanas e Processos Migratórios. É apresentando um percurso histórico sobre as origens da emigração Africana. No que diz respeito ao estudo da categoria Juventude, delinea-se o universo das sociabilidades da Juventude Negra e a fluidez e mobilidade das experiências juvenis entre pares no país de acolhimento. Procuramos trabalhar a questão da (in)visibilidade social atribuída aos estudantes que buscam escolarização na “terra dos outros”, compreendendo como estes jovens africanos podem superar o estereótipo de potencialmente excluídos e marginalizados. Os principais teóricos trabalhados nesse capítulo foram: Harris (2010), Ravenstein (1980), Dominguez (2007), Bomfim (2006), Boakari (2010), Hountondji (2007), Marcon (2012), Munanga (2005), Freire (1987), dentre outros.

2.1 “Nós estamos aqui, porque vocês estiveram lá!”: Elementos para pensar algumas histórias da imigração africana

Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais. (...) eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.

(O Perigo de uma história única- Chimamanda Adichie)

“Nós estamos aqui, porque vocês estiveram lá”. Essa frase que compõe parte do subtítulo deste capítulo, é muito visualizada em cartazes nas manifestações de imigrantes e refletindo a relação entre colonizadores e colonizados. Frase simples e pontual que carrega, principalmente, o peso da história do povo africano, explorado de forma desumana pelos europeus.

Alegria e vida caracterizam os povos africanos! Não obstante, quando se fala em África, nos remetemos à condição de luta e resistência em decorrência da escravidão, vivida por alguns dos seus povos, que durante séculos, foram explorados, deteriorando de modo excessivo sua realidade social, fato que corrobora o que Santos (2010, p.39) destaca: “a

negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”. Em decorrência disso, notadamente o conhecimento do restante do mundo sobre o continente africano ainda é insatisfatório, ou seja, as pessoas têm conhecimento superficial e estereotipado sobre a África e utilizam elementos, muitas vezes sem nenhuma vivência, somente reproduzindo o pensamento culturalmente naturalizado sobre a África: a potencialização de discursos e ações de opressão, ancoradas numa falsa superioridade, indo ao encontro do que Adiche (2009) nos fala: o perigo de uma história única¹².

O perigo de uma história única é, nesse caso, a própria ideia equivocada de pensar a África como unidade, é pensar histórias enviesadas, que reproduzem uma visão colonizadora, verdade única permeada pelo preconceito e negação do outro. Dito isto, perguntamos: Qual a história da África, contada pelos seus próprios povos? De que forma romper essas verdades únicas sobre a África? Um caminho seria cada pessoa procurar conhecer e explorar esse continente, formulando sua própria história. Assim, o historiador Alberto da Costa e Silva, em seu livro “A África explicada aos meus filhos”, nos ajuda a contrapor a essa visão de senso comum, em sua abordagem didática em que desmistifica as diversas imagens que nos transmitem diariamente nos meios de comunicação: uma parte do mundo assolada por secas, fomes, epidemias, guerras e tiranos. Uma visão, segundo este autor, que não desmente a outra, mas são incompletas, uma vez que a África é um continente enorme e diversificado.

O conceito de Africano é uma invenção do mundo. Os estudos de Mudimbe (2013) caracterizam-se por abranger uma perspectiva historicista que problematiza os conceitos e discursos do que conhecemos como uma África mitificada. Uma África inventada por filósofos, antropólogos, missionários religiosos e ideólogos, bem como imagens ocidentalizadas e/ou eurocêntricas, inerentes aos processos de transformações dos vários tipos de conhecimentos. O autor desconstrói todas essas verdades veiculadas.

Por sua vez, o trabalho de Diop, pretende uma tomada de consciência da própria história, a unidade territorial e a unidade linguística da África. Para tanto, busca uma união para o desenvolvimento continental da África Negra. Esta união teria como meta liberar a África Negra da dominação colonial, bem como lutar contra o racismo e proporcionar a dignidade do negro africano e de outros continentes conseqüentemente.

Nascimento (2013) ao abordar os estudos africanos sob a perspectiva dos trabalhos pioneiros de Diop defende o conceito de Afrocentricidade como uma abordagem

¹²Chimamanda Adichie fala do perigo da história única, a palestra está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>.

epistemológica inovadora que visa corrigir as distorções causadas pela ausência do ponto de vista africano na historiografia mundial e pela frequente omissão dos africanos como protagonistas da história das civilizações, elencando várias reflexões a partir do trabalho pioneiro de Diop, sintetizando 8 (oito) de suas principais teses que dão ideia do escopo do seu pensamento, descritas a seguir:

- 1) A humanidade começou na África e, segundo o modelo monogenésico da origem humana, todas as outras raças emergiram relativamente tarde como ramos do tronco africano em função de mudanças climáticas e ambientais ocorridas em várias partes do mundo durante a última Era Glacial.
- 2) O Antigo Egito foi uma civilização negro-africana em todos os aspectos essenciais, desde o período pré-histórico até a conquista romana no ano 30 a.C.
- 3) A origem dos povos da África Ocidental remonta ao vale do Rio Nilo, e essa marca original, embora tenha sido alterada, jamais desapareceu.
- 4) O mundo semita é uma fusão de imigrantes caucasoides ou arianos com negros autóctones já estabelecidos na Ásia Ocidental que não começou antes de 5000 a.C.
- 5) Houve dois berços do desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos: o berço do Sul e o berço do norte. No berço do sul, onde teve início a civilização, como exemplificam as civilizações negras da África (Egito e Cush), Irã (Elam), vale do rio Indo (Harappan) e Suméria mesopotâmica, a agricultura atingiu elevado grau de desenvolvimento. As estruturas clânicas e sociais eram matriarcais, caracterizadas pela ênfase na solidariedade familiar, harmonia e cooperação intragrupois, ligação estreita com a natureza e primazia da mulher em todas as esferas da vida. Em contraste, o berço norte, em função da hostilidade ambiental, apresentou-se maior lentidão no desenvolvimento da agricultura e da civilização. Surgiram sociedades nômades e pastoris, criando a competição por pastagens e recursos hídricos e promovendo a ênfase nas habilidades masculinas de pastorear, lutar e montar a cavalo. O valor e o papel da mulher eram decididamente inferiores, e essas culturas se tornaram rigidamente patriarcais (...).
- 6) A ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio Nilo e acabaram sendo transmitidos pelos minóicos (Creta) à Grécia continental, estimulando a ascensão da civilização no norte do Mediterrâneo.

- 7) Os reinos pré-coloniais da África Ocidental desenvolveram sistemas de governos e formas de organização social altamente sofisticados que permaneceram até o século XIX.
- 8) Há uma unidade cultural entre toda a África Subsaariana, apesar da existência de diferenças entre as diferentes sociedades.

Podemos considerar as teses de Diop “revolucionárias” na medida que se tornam interessantes pela possibilidade de se (re)pensar e a história dos africanos e de seus descendentes, seja em África como em outras localidades onde vivem, em função da diáspora.

Em contrapartida, outra discussão extremamente relevante e que tem como pano de fundo os processos de globalização está intimamente ligada às maneiras como se construiu e se deseja construir o discurso sobre a África. Nesse entendimento, os estudos de Appiah (1997) revelam que essas concepções disseminadas em que a identidade africana é associada à noção de “raça”, à “metafísica africana” ou ao “egípcianismo” se tornam formas de conceber a identidade que não só denotam inferioridades como contribuem para inferiorizar os africanos. Neste caminhar, é necessário mostrar não apenas que a raça e a história nacional são falsidades, mas também que, na melhor das hipóteses, são falsidades inúteis e, na pior, são perigosas. Na realidade, afirma, outro conjunto de relatos sobre a África permitirá a construção de identidades através das quais os africanos possam fazer alianças mais produtivas no futuro (p. 244).

A história do conhecimento na África é por vezes desfigurada e dispersa em virtude da sua composição, ou seja, o acesso de documentações para sua constituição por vezes não apenas oferece as respostas, mas as ditam. Além disso, o próprio conjunto do que se considera por conhecimento advém de modelos gregos e romanos, que mesmo ricos paradoxalmente são como todo e qualquer modelo, incompletos. Muitos dos discursos que testemunham o conhecimento sobre a África ainda são aqueles que colocam estas sociedades enquanto incompetentes e não produtoras de seus próprios textos, pois estes não necessariamente se ocupam de uma lógica escrita (DIAGNE, 2014).

Convém ressaltar que a imensa riqueza cultural, simbólica, econômica e tecnológica da África, o acesso à sua história e cultura ainda são pouco disseminados, sobretudo o valioso papel que este continente tem para a humanidade. Apenas recentemente, tem-se considerado o papel civilizatório das pessoas africanas na formação das várias sociedades. Essa compreensão ainda está restrita aos altos estudos acadêmicos e poucas são as condições de acesso ao mesmo, considerando inclusive o ponto de vista do continente africano, em especial da diáspora africana. É preciso salientar que os resultados dos processos de colonização dos

povos africanos pelos europeus, desumanizou os colonizados, mas também provocou o mesmo efeito para os europeus colonizados, como nos diz Césaire (1978): “Digo que da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano.” (CÉSAIRE, 1978, p. 15-16).

Buscando conhecer alguns desses processos históricos que também envolvem e se entrelaçam com algumas histórias de migração, encontramos Harris (2010) cujo trabalho sobre a diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo nos revela que, pela falta de documentos, não se sabe exatamente quando os primeiros africanos chegaram à Europa. No entanto, a tomada da cidade de Ceuta pelos portugueses, em 1415, inaugurou a era da penetração europeia no continente africano. Desde 1441, houve deportações de africanos para Lisboa, marcando assim o prelúdio da imigração criminosa de africanos, ou seja, do desumano tráfico negro.

Este mesmo autor nos diz que a Coroa Portuguesa instaurou um sistema de contratos sobre o comércio de mercadorias, o comércio de escravos e com a necessidade de justificar o crescimento do número de escravos, os papas Nicolau V e Calisto III, expediram bulas, apresentando a expansão portuguesa na África como uma cruzada de cristianização do continente africano. Com efeito,

(...) a escravidão dos africanos pelos cristãos era vista como sendo do próprio interesse dos autóctones “pagãos”, argumento esse reforçado pelo mito bíblico segundo o qual os descendentes de Ham, um dos filhos de Noé, eram amaldiçoados e destinados à escravidão. Tal dimensão bíblica e religiosa, por ser de grande alcance, fundava e justificava muito oportunamente ideias relativas à natureza “inferior” e “selvagem” dos africanos (HARRIS, 2010, p.136).

No que se refere especificamente à situação dos imigrantes africanos no Brasil Colônia esta ocorreu com muita similaridade àquela praticada pelos portugueses na África. Os Africanos foram trazidos para o Brasil como escravos desde meados do século XVI. O regime escravocrata foi institucionalizado no país, a partir da promulgação de uma série de leis, que determinavam quem era escravo e os faziam ser torturados com crueldade e punições.

Rememorando Vargem (2012), a história da vinda de africanos para o Brasil, vem se dando por diversos motivos, seja a procura de trabalho, a busca de proteção do Estado brasileiro, no caso dos refugiados, ou aqueles que vieram estudar nas universidades brasileiras (públicas ou privadas) seja por meio dos acordos de cooperação ou outros que vieram por conta própria. Dessa forma, é importante salientar que este movimento migratório contemporâneo se iniciou na década de 1960, período em que muitos países africanos lutaram

e adquiriram a sua independência frente aos colonizadores europeus e o Brasil estreitou as relações políticas com estes países recém libertos.

Dominguez (2007), em seu trabalho com imigrantes africanos em Buenos Aires, afirma que todos os seus sujeitos se sentem incomodados quando a população local os chama pejorativamente de africanos, como se tivessem uma origem única e fossem todos iguais. Por outro lado, o fato deles serem categorizados e nomeados, gera um sentimento de solidariedade. Nesse sentido, conforme o citado autor:

A dialética que envolve a exonomeação e a endonomeação pode revelar uma inversão de critérios: o que é negativo a partir do exterior passa a ser interiorizado como positivo. O processo inclui, muitas vezes, mudanças nos rótulos, ou o uso de diferentes rótulos, de acordo com as circunstâncias - no caso, de "negros" e "afro" até "afro-uruguayos", "afro-brasileiros", "afroequatorianos" etc. Assim, mesmo afirmando o compartilhamento de uma origem ou história grupal comum, também registram e afirmam diferenças, geradoras de heterogeneidade no que diz respeito às suas origens nacionais (DOMINGUEZ, 2007, p. 111).

Boakari (2010) nos relata que as histórias dos africanos e seus descendentes brasileiros, em particular as afrodescendentes, eram narrativas enviesadas e discriminatórias. “Não somente foi negada a sua agência social, mas também a sua humanidade. Com base nas idéias desumanizadoras, foram invisibilizados.” (p.40). Com Houtondji (2007) em Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos, foi possível desvelar as significações atribuídas ao discurso histórico sobre a África, nos diversos campos do conhecimento, como a Sociologia e Antropologia. Isto porque o autor nos explica que os Estudos africanos em África não deveriam contentar-se em contribuir apenas para a acumulação do conhecimento sobre África. A ideia baseia-se que uma apropriação que deve ir a par com uma reapropriação crítica dos próprios conhecimentos endógenos de África e, mais do que isso, com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento. Isto posto, a construção de saberes e o debate acerca da história africana e afrodescendente brasileira, é responsabilidade de todos. Assim, corroboro com Silva (2008) quando nos diz que "É raro um brasileiro cujos bisavós já viviam no Brasil que não tenha pelo menos um antepassado africano. A África está, portanto, no sangue da grande maioria do nosso povo.

Cunha Jr. (2005), nos diz que a sociedade não dá conta de conceber a amplitude e complexidade da cultura afrodescendente e a compreensão de perceber o que somos, de onde viemos, afinal, nossos estudos são brasileiros/eurocêntricos e desconhecem o continente africano e sua cosmovisão (geográfica, cultural, política e filosófica).

Assim, a “imigração” dos jovens africanos para estudar no Brasil e Portugal é assumida aqui como migração temporária e especial. Dessa forma, corroborando com Gusmão (2012) que entende que o jovem africano que migra, não é movido apenas por questões econômicas, típicas da migração tradicional, mas, também, por fatores objetivos e subjetivos relacionados com a própria experiência migratória e com as realidades, vivências e modelos com que se deparam nos países de acolhimento. Segundo Gusmão (2012, p.29):

Partir e ficar são faces da mesma realidade social” e, envolve um “tempo uno, cindido em dois espaços” (Silva, 2005, p.54). Tal fato envolve um estar aqui, no Brasil e, um ser de lá, África. Envolve ser africano, estrangeiro e negro “fora de lugar” – reflexos das relações em processo, estabelecidas no contexto social de acolhida e que possui uma dimensão contraditória e conflitiva que, como aponta Silva (2005), exige ser compreendida posto que se associe a perdas e separações, mas também, a reencontros, voltas, reconstruções culturais, etc.

Nesse sentido, no presente estudo optamos por usar os termos “jovens viajantes” e “jovens estudantes” ao invés de identificar estes jovens como jovens “imigrantes”, uma vez que a maioria dos entrevistados pretende voltar ao seu país de origem, após a finalização de seu percurso formativo. Consideramos, no entanto, que estes jovens vivenciam muitos elementos, barreiras e dificuldades, que caracterizam, em termos gerais, a vida de um imigrante. Convém também ressaltar que a delimitação desse estudo, compreende a África Subsaariana que é a região do continente africano situada ao sul do Deserto do Saara. Não é uma divisão política, mas apenas um termo usado como referência aos países que possuem maior parte da população negra neste continente. No passado, era muito usado o termo “África Negra” para esta região, em oposição a “África Branca”, composta pelos países ao norte do Deserto do Saara. Assim, compreendendo nossos sujeitos pertencentes a África Subsaariana, compreendemos também que vamos lidar possivelmente com sujeitos negros, com grande diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa e que a maior parte dos habitantes desses países ainda sofre as consequências das injustiças do neocolonialismo e imperialismo europeus da segunda metade do século XIX.

Assim, entendendo na perspectiva desses jovens africanos, porquê são considerados diferentes? Somos nós ou eles diferentes? Porquê são excluídos? Mas alguma vez foram incluídos nas diversas esferas da sociedade? Porquê sofrem tanta discriminação? Nesse sentido, uma boa parte dessas respostas podem surgir nas problematizações evidenciadas nas páginas seguintes.

2.2 Filhos da África: A juventude africana e os desafios da escolarização na “terra dos outros”

Nos estudos da Categoria Social Juventude, são poucos os trabalhos que problematizam as Juventudes Africanas, discussão que ainda apresenta grandes desafios. Tal circunstância exige o desafio de percebê-la em seu caráter único, pois consideramos que, geralmente, os trabalhos enfocam, na sua grande maioria as “Juventudes Negras”. Consideramos que pensar sobre “Juventudes Africanas” seja a posição mais estratégica da qual podemos partir para se construir uma análise crítica sobre a sua própria especificidade: suas dificuldades, anseios, impactos, avanços, e até a construção das políticas públicas voltadas para esse público, em específico.

Apesar de abordamos uma síntese do estado da arte referente a evolução do conceito do termo da Juventude e suas diversas concepções, esse trabalho concebe a Juventude como uma categoria social, que se constrói e reconstrói com o tempo e suas relações com a sociedade. Deste modo, considerando que nossos sujeitos são Jovens Africanos, questiona-se: Qual a especificidade da construção social da Juventude Africana? Quais são os desafios, embates e perspectivas que caracterizam a escolarização dessa juventude?

Partindo desse entendimento e, considerando um trabalho acadêmico como um instrumento político e guia cultural, é necessário problematizar essas “Juventudes Africanas”, também sujeitos dessa pesquisa, antes de problematizar as complexidades envolvidas em seus processos de escolarização na “terra dos outros”. Assim, concordamos com os diversos autores e pesquisadores que vem concebendo a preferência de outros termos e nomenclaturas que não a/o “negra/o” para designar essa população. Isto porque quando decidimos pela palavra negra/o, trazemos todos os estereótipos e significações negativas relacionadas à cor preta, discriminações e preconceitos sofridos e perpetuados por séculos. Desse modo, Coelho e Boakari (2013, p. 2) assinalam:

O Brasil, sendo um país colonizado, herdou essa lógica, traduzida no não reconhecimento das contribuições valiosas dos africanos e afrodescendentes na constituição da nação brasileira. Usando estratégias de branqueamento, a elite eurodescendente dominante tentou apagar as origens da população afrodescendente, descaracterizando-as e criando as categorias negro, preto, pardo, mestiço, mulato, entre outras, para classificá-los, sem que nenhuma delas sugerisse a sua ascendência (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 2).

Neste direcionamento, Guimarães sinaliza que:

Na primeira metade do século XIX, na Bahia, dois termos raciais principais: ‘preto’, que designa os africanos, e ‘crioulos’, que designa os negros nascidos no Brasil. Na segunda metade do século XIX, entretanto, na mesma província, a tendência é que o termo ‘preto’ passe a abarcar igualmente africanos e descendentes de africanos. ‘Negro’ deixa então de designar a ‘cor’ e passa, paulatinamente, a ter um significado racial e pejorativo. [...] nos anos de 1920 encontramos aqueles que são considerados os pioneiros dos movimentos negros atuais referindo-se a si mesmos e construindo uma certa [sic] identidade social a partir de vocábulos, conceitos e ideias legados do passado. Chamam a si mesmos de ‘homens de cor’. A princípio as palavras ‘raça’ e ‘negro’ são usadas por eles de maneira bastante distinta da que hoje é usada pelos ativistas negros (GUIMARÃES, 2009, p. 250-251).

Nesse sentido, o termo afrodescendente passou a ser adotado oficialmente depois da conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre racismo e xenofobia, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. Entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro daquele ano, 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes discutiram temas urgentes e polêmicos. De acordo com a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, destacamos o Estatuto da Igualdade Racial como um dos resultados da Conferência. Os debates em Durban mostraram que o mundo estava disposto a criar mecanismos de erradicação de todas as formas de preconceito e que cada país precisava fazer sua parte.

De modo especial o item 7 da referida Declaração, requisita que a Comissão de Direitos Humanos considere a possibilidade de se estabelecer um grupo de trabalho ou de outro mecanismo das Nações Unidas para estudar os problemas de discriminação racial enfrentados pelos afrodescendentes que vivem na Diáspora africana e para fazer propostas para a eliminação da discriminação racial contra as pessoas de origem africana.

No nosso entendimento, as africanidades também são entendidas como questões relacionadas no âmbito de nossa sociedade, sendo assim a afrodescendência abrange os costumes africanos trazidos por nossos ancestrais que hoje estão imbuídos em nossa cultura. Com efeito, Cunha Jr. (2005, p. 253) nos diz, que o termo afrodescendente nasceu, sobretudo, em decorrência da falta de conhecimento e da necessidade de se relacionar o passado africano com a história do Brasil. Martins (2013) registra que “a escolha por usar a categoria afrodescendente e não negro/preto, não é uma tarefa fácil, porém necessária, por fazer parte de mais uma estratégia de desmonte ao racismo imposto a esta população” (p.46). Assim, como forma de nomear os africanos descendentes da diáspora, o termo afrodescendente nos dá possibilidades de substituição do termo negro, geralmente carregado de conotações pejorativas e ofensivas, ao rejeitar identificações por meio de fenótipo, tentando afastar

representações negativas ao se referir aos descendentes de africanos na diáspora (SILVA, 2015).

Mesmo assim, prevalecem estudos e correntes que concebem as Juventudes “negras” Os estudos apontam que o conceito dessa juventude atravessa a construção de suas identidades constituídas como “núcleo resistente a homogeneização” (CARDOZO, 2001,) produzindo processos de legitimação, resistência e luta contra o racismo. Dayrell e Gomes (2002), afirmam:

A identidade negra é entendida, aqui, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. [...] ser negro no Brasil é ‘tornar-se negro’. Assim, para entender o ‘tornar-se negro’ num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Referimo-nos aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem desenvolvida pelos jovens, sobretudo, por aqueles que vivem na periferia da cidade (DAYRELL; GOMES, 2002, p.20).

Se aqui nos propomos a discutir como se dá os processos de subjetivação e escolarização desse segmento, é importante ter em mente o que Gomes (2003, p.76) esclarece: “tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política” (p.76). Essa discussão exigirá de nós um posicionamento, pois se o próprio grupo denuncia em suas práticas culturais os diversos embates que lutam cotidianamente, cabe a nós construir práticas pedagógicas que possam romper essa naturalização das diferenças étnico/raciais e os processos de integração, sobretudo na educação. Ainda segundo esta última autora citada, uma alternativa para a construção dessas práticas é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que estão na prática da escolarização básica até os muros de uma Universidade.

Os estudos de Souza (2011) apontam que pensar essa juventude é pensar os processos de resistências vivenciados cotidianamente por este segmento, é estar de frente com uma categoria social que está diretamente ligada a processos de violência que vem causando seu extermínio, bem como situações de racismo e exclusão. Com efeito, Gomes (2003), sintetiza:

A identidade negra pode ser entendida então, [...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (GOMES, 2003, p. 171).

E quando falamos em juventudes Africanas, falamos de nossos sujeitos, objeto de estudo em questão, que buscam melhores oportunidades de escolarização, enfrentando dificuldades no que se refere a oportunidades dentro e fora do seu país, e também, reforçadas pelo preconceito racial, na sociedade de acolhimento, seja socialmente ou no âmbito institucional. Assim, precisamos discutir como se constituem esses processos no âmbito do tempo-espaço que estes jovens estudantes africanos estão inseridos.

Destarte, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga- Portugal, os alunos estrangeiros recebem uma chave e um escaninho para que tenham acesso a um gabinete de Estudos. Nesse gabinete, estudam e frequentam todos os alunos em mobilidade acadêmica, sendo esse espaço quase que um universo dominado pelos “brasucas”¹³, justificado pela grande maioria de estudantes brasileiros nessa Universidade. Assim, também é um espaço de sociabilidades, amizades e, na maioria das vezes, partilhas acadêmicas sobre objeto de estudo, dificuldades, ganhos e caminhos da tarefa de pesquisar. Dessa forma, convém destacar um trecho do diário de campo de forma a caracterizar a problemática a ser discutida:

Hoje é mais um dia de trabalho na escrita da Tese, sinto-me motivada para ir a Universidade por que sei que vou ao Gabinete encontrar os amigos brasileiros e, de certa forma, sinto-me acolhida e com mais motivação e gana para seguir em frente, pois temos em comum a necessidade de cumprir os prazos e as exigências do trabalho acadêmico, muito embora partilhemos dos mesmos sentimentos de fragilidade e dificuldade inerentes a fatores emocionais e pessoais. Assim, logo que chego ao Gabinete, vejo que tem uma colega nova, cumprimento-a dando bom dia e sento no lugar que costumo sentar para trabalhar na tese, afinal não é dia de Orientação. Tiro os livros que vou precisar, neste caso dois: O direito dos Oprimidos de Boaventura de Sousa Santos e Pele Negra, Máscaras Brancas de Franz Fanon. A colega que está já sentada ao meu lado começa o diálogo: Oi, você é do Brasil, né? Respondo que sim, que sou do Piauí. Que legal, uma nordestina. E você, de onde é?, pergunto. Ela responde: Sou de Minas Gerais. Ah que bom, pois seja bem vinda!! Ela pergunta: Você faz o que aqui: Mestrado, Doutorado? Eu respondo: Faço um estágio doutoral sanduíche. E você? Devolvo a pergunta. Ela diz que está fazendo Pós-Doutoramento, mas que já é docente a muito tempo. Eu complemento: e eu só começando.... Ela continua a me interrogar: Já é docente, assim tão novinha? Sim, sou sim. Ela olha para o livro em cima da mesa e pergunta: Você estuda o Negro? Eu respondo que estou começando a estudar o negro e falo um pouco do meu objeto de estudo, empolgada afirmo que amanhã vou ao Cova da Moura, que é um bairro africano em Lisboa, de modo a observar o cotidiano dos jovens e como desenvolvem seus processos de sociabilidades, cultura e etc. A partir daí, ela se mostra visivelmente incomodada e até meio irritada, faz inúmeras perguntas: Você já leu isso e isso, já se filiou a Associação de Pesquisadoras Negras? Depois entoa a direcionar a conversa para a temática do racismo. Ela diz: Você já sofreu racismo? Não né? Porquê você não é negra, você é branca, de olhos claros e cabelos lisos, com certeza teve melhores oportunidades... Eu pensei alto: “essa pessoa não conhece a minha história” mas vou escutá-la, e ela continua: olha você vai me desculpar mas você não tem militância no movimento negro, não

¹³ Terminologia usada para os brasileiros que moram fora do Brasil. Alguns estudos apontam a terminologia como pejorativa. Sobre a origem do termo, ver o Trabalho de Meihy (2004) que discorre sobre o imigrante brasileiro nos EUA.

tem histórico de pesquisas e publicações sobre a temática, você não tem legitimidade para entender esse universo, sei não, vai ser muito difícil, (sobre a possibilidade de algum africano do Cova da Moura conversar comigo) tô te dizendo na boa, você acha que eles vão se abrir assim pra você? Que feedback você vai dar para eles? Eu tenho anos de pesquisa com negritude e eu que sou negra, eu já achei assim muito difícil, imagina você, eles não vão se sentir a vontade, Tem muita coisa que você não enxerga. Eu penso em responder qualquer coisa que pudesse defender a minha liberdade de estudar a temática que eu quiser, pensei em silenciar, mas só concordei: é verdade, você tem toda razão, ao tempo que já direcionava o olhar e atenção para as coisas que eu tinha que fazer. (Diário de Campo-9/09/2016).

Destacamos o diálogo descrito em um dos diários de campo, para colocar em evidência a complexidade da discussão que envolve a categoria Juventude Africana: Raça, Etnocentrismo, e, principalmente a colonialidade ou como Quijano (2010) denomina “colonialidade do poder”. Assim, outro fato também chama atenção: recentemente, uma polêmica causou ódios nas redes sociais e levantou o debate sobre branquitude e apropriação cultural. Em síntese, de acordo com matéria reproduzida pela Folha de São Paulo¹⁴, uma jovem branca que usava Turbante foi repreendida por uma mulher afrodescendente ao usar a peça. Esta defendia que apenas uma pessoa de cor “preta” poderia usá-la. Portanto, essas questões apontam para a necessidade de problematizar alguns elementos que caracterizam essas dimensões. Acho interessante frisar que antes de começar a estudar os Africanos, as questões de Violência e Racismo, de certo que compreenderiam essas duas situações acima como absurdas. Porém, são questões mais complexas que envolvem uma teia de entrelaçamentos, que precisam ser mais discutidos e problematizados. Mesmo assim, o extrato do Diário de Campo revela uma angústia, no sentido de que na visão de sua colega, a pesquisadora não tinha legitimidade para estudar os Africanos. Discordamos dessa posição, ao tempo que evidenciamos a relevância dessas discussões que ainda são tão reduzidas socialmente, também como produção acadêmica.

Retomando o diapasão teórico do trabalho que busca problematizar os processos de escolarização das juventudes africanas, entendemos que é através dos espaços educativos que se dão inicialmente o surgimento dos universos simbólicos dos jovens, embora estes se desenvolvam também fora da escola, em outras instâncias socializadoras tais como: família, trabalho, lazer. É importante contextualizar como se constituem os processos de escolarização dessa juventude africana, em específico, a escolarização dos jovens africanos estudantes do ensino superior em outros países.

¹⁴Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/02/1858068-jovem-com-cancer-e-repreendida-por-usar-turbante-e-desabafa-na-internet.shtml>. Acesso em: 14 de fev. de 2017.

Ao jovem estudante africano que chega, seja no Brasil ou em Portugal, “recai um ‘olhar’ que o diferencia dos demais e que tenta localizá-lo nas hierarquias sociais existentes” (DEMARTINI, 2010). No que diz respeito ao contexto escolar desses jovens, alguns estudiosos (GUSMÃO, 2003, 2014) analisam a problemática sob diversas dimensões: na relação com a Universidade no país de acolhimento, contemplando as identidades juvenis e as dinâmicas escolares, considerando, ainda, que os mesmos já iniciaram suas trajetórias escolares no país de origem, sendo dotadas de uma filiação étnica, com valores, percepções, expectativas inerentes aos seus modos de vivência escolar, que agora, parecem restringir-se às diferenças encontradas ao cumprimento de um novo padrão educacional e social vigente na sociedade dita de acolhimento, ou seja, os processos de integração e reapropriação cultural, social e escolar.

Instiga-nos a levantar a hipótese de que o desafio que se segue, para estes jovens estudantes, é a manutenção de sua trajetória escolar, e a vivência de outra cultura, sem que tenham que abandonar a sua tradição étnica, cultural e principalmente o modo como perspectivam a educação. Procuramos explorar alguns aspectos de suas vivências e experiências diárias tentando perceber como lidam com as imagens representativas sobre o/a jovem estudante africana(o), principalmente em seus processos de escolarização.

Dessa maneira, a maioria dos sujeitos relevam estar em uma situação de exclusão, abandono e opressão. Entendendo com Freire (1983, p.61) que oprimido é aquele sujeito em busca da liberdade, pode-se considerar que os jovens africanos estudantes se adequam à essa categoria: “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’”. Sua solução, pois, não está na integração, assenta “incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se seres para si”.

Como vivemos em sociedade, tal como afirma Foucault (1995, p.29) estamos sujeitos a viver qualquer tipo de ação dos outros: “Afim de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder”. Esse mecanismo faz com que alguns (dominantes) exerçam poder sobre outros (dominados) mantendo um certo controle, em certos contextos, etc. Corroboramos com o autor, colocando interrogações e problemas no que diz respeito às relações de poder que permeiam o cotidiano do segmento juvenil.

É com base nesses pressupostos que aqui analisamos o modo como estas questões se apresentam nas sociedades. Considerando que este segmento vivencia diversos contextos de

precariedade e um não-reconhecimento de um conjunto de dimensões - suas culturas, seus modos de ser e estar, sua cor e etnia - que não são respeitadas por uma parte da sociedade, é que vários projetos e políticas vem sendo desenvolvidos com o intuito de possibilitar visibilidade às juventudes africanas, na tentativa de reduzir suas condições de excluídas.

Com esta perspectiva, Santos (1999) nos ajuda a pensar sobre os processos de desigualdade e exclusão quando destaca a visão pela sociedade capitalista, quando aponta que estes dois processos envolvem uma hierarquia. Para esse autor, os processos de desigualdade são atribuídos a quem está em situação de desvantagem e exclusão no que se refere à integração social, uma vez que se relacionam a um *status* de inferioridade. Nesse sentido, esse mesmo teórico defende que:

Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle de perigosidade (SANTOS, 1999, p.3).

Refletindo sobre essa condição de viver em situação de perigo, podemos conjecturar que os jovens estudantes africanos estão submetidos a uma situação de excluídos no país de acolhimento e em seus processos de escolarização nas duas universidades. Ampliando esse debate, Casa-Nova (2010) nos traz outros elementos sobre o conceito de integração das/os jovens africanas/os, justificando que esta definição varia dependendo das correntes teóricas que explicam as diversas significações acerca da realidade social na qual estão inseridas/os. Assim, na percepção dessa mesma autora, o conceito de integração abrange a participação “efetiva de todos e de todas nas mais diversas instituições da sociedade (dimensão macro) e nas relações de quotidiano (dimensão micro), numa perspectiva de reciprocidade e horizontalidade dos processos”.

A escola está longe de oferecer “igualdade de oportunidades para todos”. Diante disso, questionamos: no âmbito escolar, qual o lugar das ditas minorias (ciganos, indígenas, afrodescendentes, mulheres e mesmo os jovens pertencentes a classes de menor estatuto social), quando suas culturas não são pedagogicamente trabalhadas no cotidiano escolar? Quando somente as regras, os significados e a cultura de certa classe é considerada “legítima”, mesmo que de forma não consciencializada?

Trabalhamos com o pressuposto de que a Universidade ainda é, para muitos jovens, a única forma de mobilidade social ascendente, embora limitada. Nas pesquisas que realizamos (PINTO, 2013; PINTO e BOMFIM, 2008), um dos motivos do grande número de jovens

inseridos no ensino superior deve-se ao fato de que os mesmos, ao conseguirem um diploma, teoricamente aumentam suas oportunidades de vida relativamente ao mercado de trabalho.

Desse modo, a Universidade deve desempenhar a função de agente de transformação social. Para tanto, a formação dos professores deve inculcar no seu cotidiano em sala de aula, práticas de ensino-aprendizagem envolvendo as relações inter-raciais, as histórias, as culturas africanas e afrobrasileiras. Nesta direção, podemos destacar pedagogias que assumiram este papel e que podem ser fundamentais para a escolarização digna e eficaz para os jovens estudantes africanos em contexto de mobilidade acadêmica na “terra dos outros”: Pedagogia Interétnica (GOMES; SOUZA, 2009), Pedagogia da Justiça Social (ESTEVÃO, 2007), Diálogo Intercultural (SACRISTÁN, 2000), dentre outros, muito embora também haja necessidade de políticas públicas e ações afirmativas na esfera governamental. Assim, no capítulo seguinte procuraremos abordar algumas inovações pedagógicas possíveis de serem vivenciadas em práticas sócio-educativas, alicerçada na perspectiva intercultural, bem como sua complexidade exigida na construção da ação docente de profissionais, que com ela comungam.

2.3 Juventude, juventudes: tecendo diálogos sobre a construção da categoria social

No panorama mundial, muitos são os estudos que dão conta de desvelar as diversas problemáticas que envolvem a categoria social de Juventude, principalmente fundamentados no campo da educação, ciências sociais e mais especificamente na sociologia da Juventude. Desta forma, muitos são os trabalhos que têm como enfoque o estudo dessa categoria. Por ser um terreno muito vasto, esta categoria comporta muitas tematizações de estudo, por exemplo: consumo e lazeres juvenis, corpo e sexualidades, Juventude e transição para o mercado de trabalho, Juventudes, Formação de Professores e Escola, Juventudes e Religiosidade, Juventudes do Campo, Juventudes, Arte e construção de subjetividades, Juventude Negra, Territórios, mobilidades e migrações, Juventudes e Violências, Juventudes, Média e Tecnologia, entre outros.

No Brasil, encontramos uma extensa gama de linhas de pesquisa e de trabalhos como Abramo (1994), Abramovay (2004), Sposito (2003), Dayrell (2005, 2006), trabalhos de autores nordestinos como Bomfim (2006, 2007), Bomfim e Macêdo (2007), Matos (2003,2007) Damasceno (2000, 2001, 2013), dentre outros. Em Portugal, destacam-se as pesquisas de Pais, (1990; 2002; 2003; 2007; 2009), Lopes (1997; 2000.), Abrantes, (2003; 2010), Silva (2004; 2008; 2010) dentre outros. Ao caracterizar o estado da arte sobre

juventude na pós-graduação brasileira Spósito (2009) mostra que, no período de 1999 a 2006, foram contabilizados a produção de 1.427 trabalhos, sendo 1.189 dissertações de mestrado e 238 teses de doutorado, abordando um extenso leque de temas relacionados aos jovens, nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais.

Por entendermos que o conceito de juventude comporta uma compreensão ampliada e mais profunda do seu significado social, dentre as várias significações a ela atribuídas, tomamos como ponto de referência destacar algumas concepções que Pinto (2013) traz e que norteiam essa definição, em um trabalho na qual a autora partiu de ampla revisão bibliográfica acerca do tema juventude que priorizou os estudos especialmente no campo das ciências sociais. Segundo o recorte desta autora, eis algumas linhas de estudo que problematizam a categoria: *Concepção a partir de um recorte etário; Concepção a partir de uma construção social; Concepção como uma fase de transição, uma passagem entre a infância e a vida adulta; Concepção que concebe a juventude como um eterno “ devir”;* *a um projeto de futuro, a esperança do mundo de amanhã; Concepção da Juventude como problema social,* dentre outros.

Por existir uma pluralidade de concepções de juventude e pelo difícil que constituiria realizar com precisão uma análise global da juventude, no presente trabalho, nos posicionamos na defesa de conceber a juventude como uma construção social, e que o campo da sua diversidade, identidades e culturas, sejam melhor visibilizados. Segundo Pinto (2013), falar em Juventudes no plural é defender que existe uma especificidade nas diversas formas de ser jovem, portanto não existe um conceito único. (PINTO, 2013, MATOS 2003). Assim, concebemos juventudes, no plural, justificada pela existência de uma diversidade de Juventudes (MATOS, 2007), enquanto grupos sociais concretos encontrados em cada recorte sociocultural que se fizer: classe social, etnia, religião, estrato, gênero, cidade, meio rural, cada um com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios.

Com efeito, os modos de existência juvenil são caracterizados por percursos bastante diferentes uns dos outros (PAIS, 2003). Por isso, sem antes saber como esses jovens encaram essa condição, os mesmos são enquadrados numa dimensão sociológica que implica determinadas formas de concebê-los. Um bom exemplo é a visibilidade da juventude como um período de vida marcado por problemas de diferentes ordens. Esta é uma problemática que permeia nosso cotidiano: as múltiplas visões enraizadas da sociedade sobre as juventudes, cristalizando a ideia de que a juventude é um momento passageiro, apenas de transição para a vida adulta, que logo passará. Que ser jovem é ser irresponsável, é uma busca desesperada de prazeres a qualquer custo, tempo de liberdade em que fazem o que querem. Juntam-se a isso

as informações veiculadas pela mídia (escrita ou televisionada) de que os jovens são altamente violentos, os principais autores dos diversos tipos de violências (moral, sexual, simbólica, física, etc.).

Desse modo, muitas vezes os jovens são vistos sem perspectiva, são focalizados em suas ações negativas, e suas ações positivas são até mesmo esquecidas pelos adultos. Os adultos notam o jovem em uma perspectiva futura. “O que ele será quando for adulto? Espero que essa fase já passe”. Comentários como esses são presentes em nossa sociedade que vê o jovem como problema e uma solução para o futuro, ou seja, um “vir a ser”. (DAYRELL, 2005, MATOS, 2003; SPOSITO, 1997, CARRANO; SPOSITO, 2003). Contraditoriamente, a juventude, ao longo do tempo, foi desejada e em nossos dias ela continua sendo cobiçada, cultuada, ou seja, a sociedade quer ser jovem. Mas o rótulo de que os jovens são violentos e cheio de conflitos consigo mesmo e com os outros têm permanecido ao longo das eras. Pais (2003) considera que na verdade a juventude aparece socialmente dividida “em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações”.

A partir desse entendimento, questionamos: Como surgiu a categoria social Juventude? Quais foram os percursos sócio-histórico da construção do conceito de juventude? Com efeito, ao longo da história, a juventude construiu formas próprias de existência, de estar no mundo, de comunicar entre si e com os outros. O termo Juventude não é, no entanto, recente. Um dos trabalhos mais importantes foi o de Hall (1904, *apud* SPRINTHALL; COLLINS, 2003, p.15) o primeiro a se mobilizar, no âmbito da Psicologia, ao estudo da Adolescência, com uma publicação de 1904 intitulada: *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*.

A partir daí, novos estudos principalmente de caráter sociológico, psicológico e antropológico surgiram para explicar e compreender o fenômeno Juventude. Cabe, no entanto, diferenciar os termos Adolescência e Juventude. Vermelho e Jorge (1996, p. 320) consideram que o termo adolescência refere-se ao processo primariamente biológico que transcende a área psicossocial constituindo-se num período de vida onde se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, enquanto que a juventude é entendida como uma categoria sociológica e se refere ao processo de preparação para que os indivíduos assumam o papel social do adulto, tanto do ponto de vista familiar, quanto profissional, com plenos direitos e responsabilidades.

Pappámikail (2011) sublinha a importância, para o debate, de duas categorias: Adolescência e Juventude. A autora afirma que o uso alternado desses dois termos se intersectam não sendo por isso iguais em seus sentidos e atributos. Assim, nos seus estudos, a

autora considera que a referência à Adolescência visa “remeter para os processos de individuação que são simultâneos ao crescimento e amadurecimento do corpo, ao passo que juventude é uma categoria cultural mais ampla que excede de forma mais evidente quaisquer limites biológicos ou etários”. (PAPPÁMIKAIL, 2011, p. 85) Nesse sentido, o adolescente tende a ter a pretensão de ser e se sentir jovem, já aqueles que se identificam como jovens não são necessariamente adolescentes.

De salientar que a categoria juventude foi se tornando uma área de conhecimento com maior adesão em termos do desenvolvimento de estudos, sendo que Savage (2009), denomina o século XX como o século da juventude. O interesse de estudo dessa categoria deve-se a muitos fatores, que vão ser substanciados à medida da evolução do conceito, obrigando a uma análise das diversas perspectivas que esta assumiu desde a sua aparição.

Ariès (1981) encontra em estudos realizados sobre as sociedades medievais evidências para a explicação das gêneses das noções de infância e Juventude, norteadas principalmente pela abordagem de que a juventude foi concebida como uma fase distinta e separada do mundo infantil e adulto. Só a partir do final do século XVII é que surgiram algumas mudanças, a especificidade da adolescência foi reconhecida e emergiu com a escolarização. Posteriormente, como forma de adaptação ao nível do ensino para o aluno, houve uma nova necessidade de divisão, surgindo a definição da categoria de não- adultos. Assim, graças “a difusão, entre a burguesia, de um ensino superior - universidade ou grandes escolas - provocou uma separação entre a segunda infância e a adolescência” (ARIÈS, 1981, p.176).

No entanto, no que concerne à Juventude, será apenas a partir dos anos 1900 que a mesma, embora ainda considerada Adolescência, surgirá como um tema literário, assumindo o interesse e preocupação de moralistas e políticos. Nas palavras de Ariès (1981, p.46-47) “A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. Ariès (1981, p. 12) afirma que os primeiros estudos em torno dessa questão foram realizados “especialmente nos EUA, onde as ciências humanas se preocuparam mais do que em qualquer outro lugar com as crises da juventude”, dando início assim a percepção da juventude sob a ótica negativa: violenta, rebelde e sem “cultura”,

Ao pensar sobre essa concepção, Zucchetti, (2008), afirma que a “ideia de jovens como classe perigosa, produtores de desordem e violência é reforçada, também, pela sua ausência no mundo do trabalho, pela fragilidade dos vínculos familiares e pela sua presença nas instituições de assistência social” (p.4). Abramo (1997, p.30-31) acrescenta que na década de 50 do século XX a juventude foi apresentada como rebelde, nas décadas de 60 e 70 foi apresentada como uma geração de “jovens ameaçando a ordem social, nos planos político,

cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação como perturbadora da ordem social” e nos anos 80 e 90, apática, desencantada e sem perspectivas. Essa mesma autora (1997, p.29), ao evidenciar a tematização da juventude pela ótica do “problema social”, considera que:

A juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social — por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social —, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameaça romper com a transmissão da herança cultural.

Assim, na mesma linha de pensamento, segundo Waiselfisz (1998, p.8) dá-se ênfase ao intenso envolvimento em forma de ocorrências, comprometendo os jovens com aspectos de violência, do tipo de denúncias em ações delituosas. Nesse sentido, este autor afirma que “impôs a juventude como problema e como zona de conflito, evocando a necessidade de ampliar a discussão sobre seus direitos, englobando as diversas instituições, públicas e privadas que trabalham com o tema juventude”.

Nesse sentido, a sociologia da juventude despertou para o estudo da delinquência juvenil que assumiu, até meados do século XX, a sua maior expressão na rebeldia dos jovens. Groppo (2009, p.40) sinaliza que não era necessário seguir uma corrente, ou seja, até o senso comum concebia essa rebeldia como algo “reprovável, incompreensível, assustadora, irracional, bárbara e inclusive selvagem, que fazia (e faz) dos jovens ‘em conflito com a lei’ das camadas populares a serem tão temidos pela ‘boa sociedade’, que, em momentos de insegurança social, não teima em aplaudir e até requerer a punição exemplar destes jovens”.

A visão do jovem como um problema vai se prolongando na sociedade, principalmente com o desemprego e a precariedade decorrente da difusão das formas atípicas de emprego. Eles começam a ser considerados as primeiras vítimas da globalização e da internacionalização das economias e, a partir dos anos 80, os comportamentos “marginais” dos jovens voltam a estar no centro das atenções (DUBET, 1987; MACDONALD, 1997; PACOM, 2001 apud ALVES, 2008, p. 25), recolocando, na esfera pública, a velha tese da “juventude perigosa”.

Norteados pelos preceitos da tese de rebeldia advinda da tese da moratória social, Groppo (2010, p.13-14) sinaliza que essa concepção deu margem, a partir dos anos 70, a diversas interpretações, sobretudo aos modelos de explicação das revoltas de juventude. Tais modelos são descritos pelo autor:

i) As concepções «pós-modernistas»: por exemplo, na interpretação de David Harvey (1992), apesar deste não crer que realmente o mundo ocidental passou a ser composto de sociedades «pós-modernas», certamente modificou-se o sentido da «modernização», principalmente a forma capitalista de acumulação, que deixou de ser fordista e se tornou «flexível». Neste sentido, concepções e vivências sociais do tempo e espaço passam a ser transformadas. Passamos, com a fase flexível, a uma nova compressão do espaço-tempo, radicalizando a experiência já vivida e expressa pelos modernistas. A vivência do imediato, a vigência do instantâneo —tendências marcantes no modo de sentir o tempo e o espaço pelas juventudes modernas—, segundo estas concepções, passam a ser as formas hegemônicas de sensibilidade social para todas as idades.

ii) O «embaralhamento» da infância e maturidade: a influência das mídias eletrônicas, segundo Meyrowitz (1985) e Postman (1999), teria provocado —notadamente na segunda metade do século XX— o embaralhamento dos atributos e status modernamente relacionados à infância e à maturidade.

iii) A juvenilização da vida: identifica-se esta temática a partir da obra de Baudrillard (1972, 1991; cf. Santos, 1992), na qual o símbolo carregado de possibilidades de ruptura histórica e contestação, é recodificada como «juvenilidade», isto é, torna-se um «signo», esvaziado de sentidos autênticos produzidos pela vivência social concreta. A juvenilidade passa mesmo a determinar aos indivíduos a maneira mais legítima de vivenciar o que seria a juventude, a partir do consumo de dados produtos e atitudes indicados pela «sociedade de consumo».

iv) A reprivatização do curso da vida: segundo diversos autores da psicologia social e antropologia, houve nas últimas décadas uma «reprivatização do curso da vida», concomitantemente à «desinstitucionalização das categorias etárias». (Kohli; Meyer, 1986; cf. Debert, 1994, 1999). Os indivíduos teriam cada vez mais o direito (ou a obrigação) de comporem segundo suas próprias vontades (e condições) o curso de suas vidas. Flexibilizam-se as normas oficiais e as interferências institucionais sobre a passagem pelas idades da vida.

Importantes autores dessa área de estudo, nomeadamente Spósito e Carrano (2003), Groppo (2000) e Abramo (1997) consideram que as categorias Juventude e Violência estão intrinsecamente ligadas. Com efeito, a chamada “violência urbana” – com todas as imprecisões e inúmeros significados que estão contidos nesta expressão – está muito presente no imaginário desta geração. Não há quem não tenha uma história para contar de jovens que foram mortos prematuramente e de forma violenta. Fala-se também de outros tipos de violência que atingem certos segmentos juvenis tornando-os ainda mais vulneráveis: são muitos os exemplos de discriminação étnica, de gênero, de orientação sexual e de jovens portadores de necessidades especiais. (NOVAES, s/d). Silva (2010, p. 38) reforça ainda a ideia de que existe uma “justaposição no que diz respeito à forma como as juventudes têm ocupado a sociedade e a forma como está se tem com elas relacionado”. Nesse sentido, segundo a autora “Se, por um lado, nos deparamos com uma legislação que procura proteger a juventude, existe, por outro lado, a visão de que a juventude constitui um problema” (*Id.*, *Ibid.*).

Logo, se há um reconhecimento de que as juventudes de algum modo, constituem um problema, de igual forma estas deparam-se, em alguma altura, pertencentes a processos de vulnerabilidade e consideradas em risco. Nesse sentido, Silva (2010) propõe a existência de

duas correntes em torno das questões da juventude em risco: a primeira “se desenvolve em torno de uma «intenção humanista», e que se preocupa quer com os perigos que a juventude pode estar sujeita, quer com os suportes necessários a ajudar” (SILVA, 2010, p. 38). A segunda corrente, assenta na “«intenção económica»” que usa as preocupações mencionadas para regular as identidades juvenis”. Para além destas duas correntes, há que considerar uma outra: a vivência de ser jovem e da juventude de forma “menos patológica e mais desejáveis, desenvolvendo-se toda uma ‘indústria’ dedicada a cuidar dos percursos juvenis, de modo a que estes se situem no âmbito do que é considerado um percurso de responsabilidade e segurança para um futuro reconhecido socialmente” (*Id., Ibid.*).

É só a partir dos anos 90 do Século XX que a juventude deixa de ser vista como um problema. Observa-se, pelo contexto histórico, a juventude envolta nos movimentos sociais, sindicais e estudantis. Destaca-se, por exemplo no Brasil, a luta pela redemocratização do país com o movimento das *Diretas Já*¹⁵, e posteriormente o *Movimento dos Caras Pintadas*¹⁶, este último assumiu uma caracterização de movimento estudantil na qual milhares de jovens saíram às ruas em protesto contra o governo vigente da época.

Assim, defendemos que há uma perda da linearidade referente à passagem da infância à idade adulta. Nem todos os jovens vivem os mesmos dilemas, sonhos, expectativas assim como sua condição juvenil não pode ser pautada por uma linearidade que o concebe como um ser “pronto” para tornar-se adulto. Como refere Carrano (2008, p. 67):

Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Essas são ‘estações’ de uma trajetória societária linear, que não pode mais servir para caracterizar a ‘transição da juventude para a vida adulta’. A perda da linearidade, nesse processo, pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. (CARRANO, 2008, p. 67).

¹⁵ *Diretas Já* foi um dos movimentos de maior participação popular, da história do Brasil. Teve início em 1983 e propunha eleições diretas para o cargo de Presidente da República. A cor amarela era o símbolo da campanha. Depois de duas décadas intimidadas pela repressão pelo Governo Militar, o movimento das *Diretas Já* ressuscitou a esperança e a coragem do povo e da juventude brasileira nas Lideranças estudantis, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), sindicatos, como a CUT (Central Única dos Trabalhadores). Retirado de <http://www.infoescola.com/historia/diretas-ja/>.

¹⁶ O *Movimento dos Caras Pintadas* foi um importante movimento estudantil ocorrido em 1992 no Brasil. Este movimento contou com a participação de milhares de jovens que saíram às ruas de todo o país com os rostos pintados em protesto devido aos acontecimentos dramáticos que vinham abalando o governo do então presidente Fernando Collor de Mello, que acabou sofrendo um *impeachment* e foi derrubado do poder. No entanto, todas estas movimentações de participação estudantil segundo Abramo (1997, p. 27) “foram largamente desqualificadas por serem “espontaneístas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização”.

O jovem vive, segundo Pais (2003, p. 73), a geração *Yô-Yô*. Ou seja, os jovens dessa geração abandonam a escola rapidamente, adquirem emprego e se casam deixando de ser jovens e passando a adultos- e, com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudante e se divorciam, redescobrimo a juventude e voltando para a casa dos progenitores. Em uma pesquisa com os Jovens, Dayrell (2003) identificou que essa imagem de juventude vista na dimensão da transitoriedade é muito questionada: foi verificado entre os jovens investigados que os mesmos mostram que viver a Juventude não é preparar-se para o amanhã, para o futuro, para um possível “vir a ser”. Nas palavras do autor:

O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (...). No entanto, esses sonhos e desejos não se concretizam necessariamente em projetos de vida, e quando o fazem, se mostram fluidos ou de curto alcance. Assim, eles se centram no presente e nele vão se construindo como jovens, não acreditando nas promessas de um futuro redentor. (DAYRELL, 2003, p. 49).

Partindo da ideia então de que se deve considerar o “tempo da Juventude” é que ganha visibilidade a tese da moratória social a partir dos trabalhos de Erikson (1976) que cunhou o termo e, posteriormente, Margulis (2001) definiu a Moratória Social como um prazo concedido a certa classe¹⁷ de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social. Essa ampliação do tempo atribuído ao jovem acabou por constituir um fenômeno que foi denominado segundo Shelley (1997) de: “prolongamento da juventude”.

Uma das primeiras concepções que surgiu no âmbito da sociologia da Juventude foi a sua definição pela idade. Uma atuante base de delimitação foi a utilizada pela UNESCO que refere a juventude como o grupo de pessoas com idades entre 15 e 24 anos, assim definida na Assembleia geral da ONU em 1985, considerado o *Ano Internacional da Juventude*. A UNESCO (2004, p.23) no livro *Políticas públicas de/para/com as juventudes*, definiu juventude como sendo o período do ciclo da vida “em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais, e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e gênero”.

¹⁷ O autor, por entender que a tese da moratória social não contempla todos os jovens, desenvolve uma outra ideia: Moratória vital. Esta seria, por sua vez, o capital energético dos jovens fazendo-os se sentirem imortais. Assim, a ideia da morte para eles é distante, inverossímil e relacionada aos outros mais velhos (Margulis; Urresti, 2000). Ainda sobre Moratória vital ver Camacho (2007).

A definição etária acaba por assumir características diversas inerentes a cada país, região e órgão que a compõe. Grande parte dos estudos tomam como ponto de partida a faixa etária para designar e caracterizar a Juventude. Os marcos etários são justificados como relevantes, principalmente por ser um fator de análise demográfica e condição para se desenvolver, conforme aponta Abramo & León (2005, p.7): “uma boa parte das ações públicas e privadas, como, por exemplo programas desenvolvidos tanto pelo Estado como por ONG’s, no campo da saúde, do lazer, da defesa de direitos, da prevenção de violência, de educação complementar e alternativa”.

No Brasil, a principal referência utilizada para conceber o jovem a partir de sua idade é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, que concentra a faixa etária do jovem de 15 até 24 anos. Já Para a Secretaria Nacional de Juventude, órgão ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, juventude é a faixa que vai dos 15 aos 29 anos. Em Portugal, segundo Jarimba (2007, p.21) é difícil definir quando uma pessoa deixa de ser jovem e passa a tornar-se adulto, uma vez que a Constituição da República Portuguesa, considera um adulto, aquele que possui 18 ou mais anos, visto que nesta etapa de vida os indivíduos já adquiriram consciência e capacidade de escolha livre podendo exercer o seu direito de voto. Por sua vez, o Instituto do Emprego e Formação Profissional de Portugal considera que os adultos são os maiores de 25 anos. Para fins estatísticos, prevalece e considera-se adulto a pessoa com mais de 15 anos.

Ainda assim, embora concebida como uma concepção consolidada e importante, existe atualmente uma extensa produção acadêmica com análises críticas a estes marcos teóricos, como afirma Santana (2011, p.2) quando nos diz que abordagens etárias são insuficientes para a pesquisa histórica, “não apenas pelo risco de anacronismo, mas também pelo fato de serem forjadas com a finalidade de planejamento e intervenção social, por meio da elaboração de políticas públicas”. Temos, então, que o critério etário é insuficiente para explicar o uso da categoria em questão. Ou seja, “o marco etário está presente nas definições, mas é tão e somente seu ponto de partida” (SANTANA, 2011, p.2).

A discussão da Juventude sob a perspectiva etária ganha ainda uma ampliação da discussão quando a mesma é pautada sob o foco das políticas públicas e a faixa etária juvenil como nos diz Spósito e Carrano (2003 p. 5), explicando a configuração de um impasse:

Se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível das ações, pois ainda efetivamente vivem a condição juvenil. De outra parte, no conjunto das imagens não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão, há uma

inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos, os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas que fazem parte da ampla maioria juvenil que pode estar, ou não, no horizonte das ações públicas em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos. (SPÓSITO; CARRANO, 2003, p. 5).

Ademais, na sociedade contemporânea, a cada dia que passa essa concepção que aborda a juventude pela idade é colocada em segundo plano. Temos encontrado mais trabalhos dando ênfase à juventude como uma construção social, onde são evidenciadas a heterogeneidade dessa categoria e os divergentes modos de ser jovem na sociedade contemporânea, até tendo em conta que periodizar as idades de vida é um exemplo paradigmático de como este exercício é, em si mesmo, um processo de construção social, sujeito a alterações ao longo do tempo e objeto de diferentes codificações num mesmo período histórico, o que coloca em evidência a forma como um atributo aparentemente neutro, como a idade, e, neste caso, considerando que as divisões entre as idades são arbitrárias, o que significa que são socialmente manipuláveis (BORDIEU, 1983; GAUTHIER, 2001; LINCH, 1986).

Tomando como base as ideias de Bourdieu (1983), em seu artigo “A juventude é apenas uma palavra”, a juventude configura-se como uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui manipulação evidente para falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns. Por esse motivo, o autor, na obra supracitada, fala em duas juventudes:

Dito de outra maneira, é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum. Num caso, temos um universo da adolescência, no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de no *man's land* social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos. É por isto que muitos adolescentes burgueses sonham em prolongar a adolescência: é o complexo de *Frédéric de Éducation Sentimentale* que eterniza a adolescência. Assim, as ‘duas juventudes’ não representam outra coisa que dois pólos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos ‘jovens’ (BORDIEU, 1983, p. 113-114).

Pais (2003) considera que na verdade a juventude aparece socialmente dividida “em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações”. Generalizações arbitrárias são impostas sem considerar os diversos modos de agir, suas percepções, seus desejos e expectativas. Bomfim (2006, p. 47) sintetiza:

Pensando também do lado dos jovens, moças e rapazes têm perguntas sobre **si mesmos** (o que eu quero e posso fazer? Por que eu não posso fazer o que eu gosto?) Com quem posso fazer algo junto? O que queremos para nós mesmos e para onde vamos?); **sobre os adultos** (o que eles querem de nós? Por que nossos pais e muitos outros adultos, nossos professores, por exemplo, não nos compreendem? Por que interferem tanto nas nossas vidas?) e **sobre o mundo** (que mundo é esse? quais são as possibilidades que a sociedade atual está dando para nós jovens, a fim de melhorar a vida em nossas famílias, as nossas vidas? Por que minha mãe e meu pai discutem tanto e até brigam? Quais as oportunidades de trabalho, de emprego, de lazer a sociedade hoje vem criando para nós? Por que os adultos quando falam sobre nós, só pensam em termos de futuro ('você jovens são a esperança do amanhã!') e não do hoje? Nós queremos viver o agora, o presente, o hoje! Uma verdade pode ser dita: elas e eles (jovens) estão buscando algo que lhes satisfaça. Com quem? Sozinhos? (BOMFIM, 2006, p. 47).

Segundo Novaes (s/d), a juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Entender a construção dessa categoria, implica um conhecimento da sociedade em cada época. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, sociais, estruturais determinam as características, vulnerabilidades e potencialidades da juventude. Isso pode explicar o facto de a juventude estar constantemente em análise, transformada em objeto de estudo. Assim, as relações entre juventude e sociedade se fazem como em uma espécie de jogo de espelhos: ora apenas retrovisor, ora retrovisor e agigantador.

A possibilidade de definir uma linha contínua vai se tornando incerta ao passo que vão emergindo novas formas de entender a Juventude, sobretudo levando-se em consideração uma interação dialética estabelecida entre juventude e sociedade, integrado ao conjunto das relações sociais, tal como afirma Pais (1990, p.60) que acredita que possamos falar em um conceito de *juvenilização* ao se referir à influência exercida pelos jovens sobre as gerações mais velhas, nomeadamente a geração dos pais.

Groppa (2010) parte do pressuposto que há uma relação sociedade *versus* grupos juvenis que configurou a condição juvenil. De acordo com o autor (2010, p. 19):

(...) a condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens. «Dialética» da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver diferentes papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* sub-culturas.

Destaca-se a emergência de um novo olhar sobre a juventude a partir dos movimentos juvenis. Essa visibilidade apresenta-se à medida que a juventude deixa de ser uma condição tão-somente biológica e se torna uma definição simbólica. Melucci (1997, p. 13) nos diz que:

As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais.

Assim, conforme o mesmo autor, surge um tempo para que as juventudes possam centrar-se como atores sociais em formas de ações como a participação em manifestações e movimentos sociais, seja para sinalizar um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. “Os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra aos critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna” (MELUCCI, 1997, p. 12).

Oscilando entre todas essas imagens da juventude percebida na análise dos percursos históricos, compreendemos que a dinâmica existente entre juventude e sociedade ao longo do tempo não se dá de modo linear; tratam de representações feitas pela sociedade de cada época. Não obstante, necessita-se contextualizar os jovens nos dias de hoje e, como afirmam alguns autores, o grande dilema que os mesmos enfrentam é a falta de Políticas públicas voltadas para esse grupo. A falta e a inadequação das mesmas têm despertado nos jovens o desejo de luta para o reconhecimento e visibilidade que eles merecem.

CAPÍTULO 3 – SOU PROFESSOR/A E O QUE POSSO MUDAR? AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DA PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Neste capítulo discutimos a Formação Docente na perspectiva intercultural e possíveis inovações pedagógicas em prol de uma educação para a paz. Com esse intuito, construímos um diálogo com alguns teóricos que estudam sobre a Formação de Professores numa perspectiva crítica, revelam a importância e a emergência da prática do debate sobre a educação intercultural em contextos da educação básica e universitários. As principais referências que substanciaram a discussão teórica deste capítulo foram encontradas em estudos de Santos, (1991); Stoer (1992, 1994); Stoer e Araújo, (1993); Stoer e Cortesão, (1999); Casa-Nova, (2001, 2002, 2005); Canen e Xavier (2011), Alarcão (2002), Touraine (1998), Candau (2011), dentre outros.

3.1 Novos caminhos da educação: a emergência de um Ensino “Inclusivo”

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p.103).

Em meados da década de 80, quando se intensificaram os processos de luta pela democratização do Brasil, de modo especial a defesa para a realização de novos pleitos constitucionais da Nação Brasileira, em específico a proposta de elaboração de uma Nova Constituição que viria a normatizar as formas político-administrativas para uma convivência pacífica entre as/os cidadãs/ãos do país. Emergiu, então, de forma mais explícita, intensa e fecunda a luta de vários movimentos e grupos sociais, considerados “minoritários” - negros, indígenas, mulheres, gays, portadores de necessidades especiais e outros - no processo de organização de lutas populares em defesa dos seus direitos, de suas culturas e dos seus saberes, fortemente vilipendiados pelos governos da ditadura militar instalada no Brasil, desde 1964. Um imperativo se delineava: o reconhecimento e o respeito das dimensões sociais, históricas, políticas e culturais desses segmentos da população brasileira, considerando as suas especificidades e diferenças, alicerçadas numa premissa básica, o reconhecimento dos seus sujeitos como protagonistas dessa história.

No que se refere ao campo educacional, tivemos no final do século XX e início do século XXI a constituição de vários programas e diretrizes implementadas pelo governo brasileiro e legitimadas pelas instâncias político-administrativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal do país), voltadas para a promoção da educação intercultural, a exemplo das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, em 1999; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012. Todas voltadas para a promoção de práticas educativas que reconheçam as diversidades culturais e os diferentes saberes como forma de garantir a formação de cidadãs, cidadãos “capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira”. (BRASIL, 2004). Convém ressaltar que há uma extensa legislação no Brasil e em Portugal sobre as temáticas inclusivas, no entanto, abordaremos somente as leis que se relacionam diretamente com o nosso objeto de estudo - **Migrações das juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro: experiências da UFPI e UMINHO na construção de uma prática educativa intercultural.**

Assim, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. No entanto, decorrente de lacunas na formação superior primeira e continuada das/os professoras/es ainda há a ausência desses conteúdos em sala de aula, em razão de as/os docentes não fomentarem diálogos e ações que garantam práticas pedagógicas inclusivas.

Num contexto em que vivenciamos a crise da Educação no que tange à qualidade do ensino e, especificamente, essa crise abrange tanto as dimensões político-pedagógicas quanto às condições físicas dos prédios, aspecto que diz respeito, sobretudo, à segurança física e moral das pessoas e ao prédio como patrimônio público. Nasce, assim, a urgente necessidade de desenvolver mudanças para que se possa alcançar uma atmosfera crítica, democrática, autônoma e inclusiva no campo educacional. Para isso, é exigido, sobretudo nos dias atuais, um novo saber que, segundo Santos (1991) só será possível se vier acompanhado de uma “nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética”. Esse novo saber, na nossa concepção deve se basear nas premissas de democratização, superação das injustiças sociais e escolares de forma a diminuir as desigualdades e potencializar melhores mudanças para a educação, com o foco na formação e atuação das/os professoras/es.

Ao falarmos nestes pressupostos, precisamos também considerar a heterogeneidade de culturas dos sujeitos com os quais, hoje e sempre construímos práticas educativas e nos constituímos como sujeitos da história. Eis o sentido principal - o âmago - do ato de educar: crescer junto educadoras/es e educandas/os respeitando as individualidades e diferenças de cada pessoa tanto no que se refere à apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades, quanto ao respeito aos elementos étnico-culturais de cada pessoa envolvida nos processos educativos. Considerar esses processos culturais é colocar em evidência um caminho possível para que se chegue a uma educação escolar bem-sucedida.

A coletânea “Tornar a educação inclusiva”, resultado da parceria entre a UNESCO e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), procura aprofundar a discussão sobre o conceito e as práticas da educação inclusiva, registrando contribuições de diversos autores.

Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional é eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

3.2 Educação intercultural, formação de professores e práticas educativas: caminhos possíveis?

A Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais, de 1978, é um dos documentos¹⁸ pioneiros a propor os conceitos fundantes de uma educação intercultural. A declaração afirma em seu artigo 1º que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem. Nasceram iguais em dignidade e direitos e todos formam parte integrante da humanidade, todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e

¹⁸ Recordando também os instrumentos internacionais já adotados pela UNESCO, em destaque a Convenção e Recomendações relativas à luta contra a Discriminação no campo do Ensino, a Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores, a Declaração dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional, a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, a Recomendação relativa ao Estatuto dos Investigadores Científicos, e a Recomendação.

o direito à diferença não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do apartheid que constitui a mais extrema forma do racismo, reconhece, ainda que “todos os povos do mundo estão dotados das mesmas faculdades que lhes permitem alcançar a plenitude do desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político.” (UNESCO, 1978). Dessa forma, conforme nos diz Santos (2003, p.56): “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

O reconhecimento da diversidade cultural implica diferentes enfoques. Assim, a educação intercultural apresenta-se como um campo que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no espaço da educação, pois a natureza dessa relação intercultural indica uma situação em que indivíduos de culturas diferentes interagem, sendo essa relação intencional entre os sujeitos a constituição de traços característicos da relação intercultural (CANDAUI, 2000, p. 55).

A promoção de uma educação intercultural vem tomando forma desde os anos 90. No Brasil, um marco de referência é o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997). Assim, a condecoração da inter/multiculturalidade ganham grande destaque social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas públicas afirmativas das minorias étnicas, com as inúmeras propostas/programas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas diversificadas e os diversos saberes desses segmentos.

Nesse sentido, nota-se uma certa contradição ao pensarmos que sendo esta uma educação pensada para ser solução desses problemas, como explicar as situações de desigualdade, insucesso escolar e a ineficiência das escolas/Universidades em lidar com a forte presença dos grupos culturais e minorias étnicas que estão, sem nenhuma dúvida, presentes nas salas de aula? Percebemos, no entanto, que as propostas de reformas educacionais que permeariam um universo de transformações no sistema escolar acabariam por sofrer muitas dificuldades e resistências.

Todavia, é importante ressaltar que essas transformações só conseguem se desenvolver em uma sociedade eminentemente democrática, para a qual Touraine indica que (1998, p. 377) uma escola também seja repensada pelo viés da democracia, que “reconheça que os

direitos do Sujeito pessoal e as relações interculturais têm necessidade de garantias institucionais que só podem ser obtidas através de um processo democrático”.

Levando ainda em consideração que as políticas educacionais dos estados tendem a seguir as diretrizes dos organismos internacionais que não contemplam estrutura de democratização. Assim, ainda temos uma estrutura de estado constituída tendo como base determinados padrões culturais e científicos focado num pensamento hegemônico, que inviabiliza e/ou dificulta a concretização de inúmeras conquistas e mudanças.

Não obstante, mesmo com todos os caminhos contraditórios, era mais do que urgente a emergência de perspectivas inovadoras. Assim, compreendendo a gênese da educação intercultural, no que se refere às particularidades do caso brasileiro, Candau (2011) afirma que no Brasil, seguidamente na América Latina, a emergência de uma proposta intercultural apresenta configurações próprias, pois nosso continente foi marcado por um processo de colonização, cercado por processos de negação de alteridade, escravização numa violenta forma de eliminação do “outro”- colonizado.

Em Portugal, são muitos os autores que vem estudando a educação para a inter/multiculturalidade a exemplo de Stoer (1992, 1994); Stoer e Araújo (1993); Stoer e Cortesão, (1999); Casa-Nova, (2001, 2002, 2005). No que tange a discussão sobre a polissemia desse termo, colocamos em relevo a formulação de um conceito construído por Casa-Nova (2002, p.110) que nos explica:

Quando falamos em educação inter/multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e gêneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. Esta educação intercultural deverá, então, no nosso entender, ter subjacente uma ‘abordagem não-sincrônica’ (McCarthy, 1994), que nos sugere a possibilidade de os grupos minoritários, na sua relação e interação com instituições económicas, políticas e culturais, não revelarem sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo portanto fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou género como blocos homogêneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas.

Em contrapartida, não pretendemos fazer uma abordagem exaustiva de todos os elementos e conceitos que o termo abarca. Apresentaremos e discutiremos alguns que consideramos de especial relevância. Entretanto, com a clareza de que os mesmos termos têm sido utilizados para indicar concepções distintas. O termo "multicultural" segundo Fleuri (2003) tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, com o seguinte intento:

Indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001; 2003). Também tem se referido a diferentes perspectivas de respostas a esta realidade social multicultural. Pode inclusive representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes. (FLEURI, 2003, p.5).

Outra concepção, diz respeito a interculturalidade crítica, que segundo Walsh, (2009b), p.25) permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que “pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos”

Stoer e Magalhães (2005, p.140) consideram que a educação inter/multicultural se realiza como pensamento e prática tendo em atenção o lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e, por outro, o lugar ele próprio agenciado pela diferença. Nas palavras dos autores: “A nossa diferença exprime-se através da educação inter/multicultural não como aquela que traz consigo a luz, a matriz, a generosidade, mas como aquela que traz a sua própria alteridade. As margens do nosso lado, da nossa diferença, podem traduzir-se num projeto de gestão da diferença, mas nunca na sua dominação” Estes autores (2005) reiteram que se faz necessário elaborar propostas de ação social e política em que as diferenças, sobretudo as de teor cultural, sejam geridas tendo em conta o contexto civilizacional e epistemológico acima referido. A lógica está em torno do sujeito que pensa a diferença e não na própria diferença.

Inspirando-se no campo conceptual que Cortesão *et al.* (2000) elaboraram face à identificação de quatro perspectivas, convém caracterizá-las pois torna-se pertinente ressaltar o olhar para a “polissemia” das perspectivas que compõem a educação inter/multicultural, sendo também que estas são atuantes no campo da formação em educação inter/multicultural. São elas: a Perspectiva Assimilacionista; o Multiculturalismo Benigno ou condescendente; o Multiculturalismo Crítico e a Ação Antirracista.

Quadro 7 - Perspectivas Interculturais e suas características

Perspectivas Interculturais	Pressupostos
Perspetiva Assimilacionista	Visa contribuir para o que se admite ser uma boa e harmónica integração dos grupos minoritários na sociedade dominante. (...) esta proposta decorre (...) de se admitir que as regras e os valores da sociedade dominante são válidas, indiscutíveis e próprias de uma cultura superior. Assim sendo, os grupos minoritários só lucrarão em aceitar e absorver essa cultura, tornando-se semelhantes aos indivíduos maioritários (em termos de poder) na sociedade. (...) Trata-se de uma postura informada por um evidente etnocentrismo que nem questiona a universalidade dos próprios valores e normas (...) nem percebe o sofrimento que decorre da sua arbitrária imposição a grupos cujas raízes culturais são bastante diferentes.
O Multiculturalismo Benigno: ou condescendente	É o que, com mais frequência, informa as propostas de actuação em relação com o "outro diferente". Trata-se de uma perspectiva que conduz a que esse "outro" seja olhado de forma benevolente, considerando, à partida, as suas características como passíveis de serem aceites. As atitudes de tolerância face à diferença estão na base deste tipo de posição. Uma tolerância "passiva" que, de forma "bondosa", aceita, um tanto acriticamente, que os outros tenham outras normas, outros valores, embora esses não sejam os que uma sociedade mais evoluída e dominante, foi escolhendo para si.
O Multiculturalismo Crítico	Decorre de uma posição teórica que, como o seu nome indica, se alicerça na teoria crítica. Neste quadro estimula-se, constantemente, a existência de atitudes interrogativas, questionantes do significado real de todas as situações e soluções, mesmo as que o senso comum considera como obviamente aceitáveis. (...) quando se consideram questões de formação multicultural num quadro teórico com estas características, as relações entre grupos diferentes têm portanto de ser analisadas, numa constante preocupação de desocultação. Procura-se identificar significados, por vezes menos explícitos, da relação entre grupos com estatutos diferentes e que usufruem também de situações diferentes de poder de decisão.
A Acção Anti-Racista	Diz respeito a propostas de formação que pretendem ser desencadeadoras de atitudes activas de luta contra a discriminação e a exclusão em todas as suas formas. Este tipo de preocupação (que pressupõe o exercício de uma perspectiva crítica) pretende estimular o formando a assumir atitudes explícitas de intervenção no problema de discriminação e/ou exclusão com que se depara no seu quotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Cortesão Luiza, *et al.*, (2000, p.25-26).

O presente trabalho é orientado pela abordagem da Interculturalidade. Dessa forma, é inequívoca a compreensão das noções, filosofias, projetos, termos que constituem o universo da atuação de uma educação intercultural. Em suma, corroborando com Nanni (1998) essa educação pode ser definida operacionalmente, como:

Um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e instrumentos multimedias (NANNI, 1998, p.50).

Para além da questão conceitual, nas reflexões pedagógicas atuais, em termos dos pressupostos didáticos e o currículo, Sacristán (1995) ressalta a importância do acolhimento às ditas “minorias” e à diversidade. Para tanto, ele defende um currículo multicultural, em que as escolhas dos conteúdos, projetos desenvolvidos e tudo que é ensinado nas instituições de ensino, passem pela aprovação da comunidade que é envolvida nesse processo. Segundo SACRISTÁN (2000, p.16), “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Portanto, todos esses conhecimentos produzidos devem privilegiar os conhecimentos de todos, inclusive das minorias para que seus interesses sejam representados.

Aportados na questão do currículo, alguns estudos (MCLAREN, 1997, 2000; CANEN, 2008) centram-se no debate e defesa da presença do multiculturalismo no currículo escolar e na formação dos professores para que possam reconhecer as diferenças existentes dos sujeitos no âmbito do cotidiano educacional. Desse modo, Canen e Xavier (2011, p. 642) ressaltam:

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Nessa perspectiva, longe de pretender buscar respostas a todas as questões formuladas, pretendemos viabilizar um percurso que permita o desenvolvimento de possibilidades concretas e viabilize (seja por meio do multiculturalismo, da cidadania, da justiça escolar, da cultura de paz, da dialogicidade proposta por Paulo Freire (1986), um meio para promover o

reconhecimento e representação da diversidade cultural, seja de gênero, de raça, de etnia, de classe social, de orientação sexual que os jovens estudantes transportam consigo.

Consideramos, na verdade, imprescindível compreender como as sociedades, brasileiras e portuguesas, em específico a educação, têm lidado na prática com a questão da ausência do multiculturalismo no âmbito escolar (ver CASA-NOVA, 2005). No domínio das políticas educativas públicas ainda se percebe um atraso e, para tanto, as mudanças só existem na teoria. Evidentemente que as propostas associando multiculturalismo e educação são muitas. Nesse sentido, alguns estudiosos sugerem caminhos para que se possa efetivar a proposta do multiculturalismo e reconhecimento das identidades culturais. Como relatado anteriormente, as propostas centram-se com mais ênfase na necessidade de atualização curricular como também a ação e mudança de postura do(a) professor (a) no seu processo de formação continuada.

Prosseguindo o mesmo debate, Stoer (1994, p.22) propõe que a educação inter/multicultural se assuma como parte integrante de um movimento de justiça e igualdade. Segundo o autor (*Id., Ibid.*): “proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria seleção do saber para o currículo”. É no contexto da Universidade e na perspectiva da educação inter/multicultural que o mesmo teórico enfoca um contributo para a construção de um conceito do professor inter/multicultural, conforme quadros, a seguir, que evidenciam a diferença entre professor monocultural e inter/multicultural:

Quadro 8 - Características do(a) Professor(a) Monocultural

O(A) Professor(a) Monocultural:

- Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;
- Considera a diversidade cultural na sala de aula como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma);
- Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
- Proclama a sua identidade cultural como herança histórica que é fixa e indiscutível;
- É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização;
- Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia representativa
- Igualdade de oportunidades – acesso
- Escola Meritocrática

Fonte: Stoer (1994, p. 19).

Quadro 9 - Características do(a) Professor(a) Inter/Multicultural

O(A) Professor(a) Inter/Multicultural

- Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem;
- Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;
- Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
- Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
- Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Pressupostos estruturantes

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades – sucesso
- Escola Democrática

Fonte: Stoer (1994, p.19).

Com essas ideias, o autor defende que a efetivação de uma escola democrática inter/multicultural depende do desempenho do papel da escola. Nesse sentido, começa na escolarização básica e, sendo assim, este desempenho sugerido pelo mesmo autor passe também pela construção contra-hegemônica do conceito do professor inter/multicultural, consciente da realização de práticas pedagógicas que em nível de escola (e de comunidade local) concretizassem uma política de/e para a diferença. (STOER, 1994, p.23). Portanto, a ênfase dada à construção de um professor que seja inter/multicultural, assume características e posicionamentos em consonância com o que propõe o quadro do professor inter/multicultural e deixando de lado pressupostos meritocráticos de um professor monocultural.

Por outro lado, notamos ser um desafio muito complexo trabalhar a diversidade cultural superando um modelo-padrão de atuação do (a) professor, para além de outras dimensões como relata Leite (1996, p.8), ao enumerar algumas das mesmas em forma de questionamentos que norteiam o debate e análise dos problemas, desafios e oportunidades de formação pessoal e social que ocorrem numa escola multicultural. São estes:

Será que o sistema está realmente interessado numa formação de professores para uma inovação curricular?

Será que a burocratização do sistema deixa espaços para que os professores nele participem criativamente e encontrem estratégias de interação cultural?

Será que os professores estão interessados em se empenharem no sucesso de um sistema que tantas vezes não os reconhece?

Será que cada um dos diversos agentes educativos esta disposto a ‘ceder’ parte do seu poder para o partilhar com outros num percurso de rumos nem sempre fáceis e, muitas vezes, imprevisíveis?

Será que os professores são incapazes de conceber e desenvolver um projecto curricular que inclua a diversidade?

Não obstante, essas dificuldades apresentadas e o desafio que configura a viabilização de uma educação multicultural, defendemos que este ainda é o caminho mais eficaz para combater os altos níveis de evasão nos cursos, de práticas racistas e discriminatórias, privilegiando a formação de sujeitos críticos e ativos, em prol do respeito às diferenças culturais de cada pessoa.

Hoje percebemos que as críticas ao modelo educacional não se restringem somente a escolarização básica. A guisa de exemplo, os depoimentos expressos pelos jovens africanos entrevistados e autores referenciados são extensivas ao ensino superior. Dessa forma, com a expansão do ensino superior, uma realidade global, principalmente pela democratização deste ensino, possibilitou o acesso das classes menos favorecidas, através de programas, ações e projetos. Em contrapartida, este panorama trouxe consigo uma preocupação: a falta de qualidade e os processos de exclusão dos discentes. Parece-nos oportuno afirmar que a concepção de educação no ensino superior está moldada pela concepção do aluno autônomo, que deve ter o mínimo de orientação do docente, afinal, tem por obrigação “se virar sozinho”.

Os estudos sobre evasão escolar no ensino superior, apontam que a mesma se dá, majoritariamente pela ausência de recursos financeiros dos discentes. Em segundo plano, aparecem os desinteresses recorrentes à representação negativa da figura do professor, a aspectos de exclusão social e a falta de apoio das instituições e ações afirmativas de permanência do aluno no ensino superior, etc.

Contudo, o que nos interessa é uma resposta para a seguinte indagação: qual é o lugar da Educação Escolar Inter/Multicultural? Pode-se considerar, subsidiados pelos estudos de Casa-Nova (2005) que não há um modelo vigente de educação Intercultural, ou seja, “não existe um currículo de raiz intercultural, mas condescendências pontuais visíveis na construção de alguns manuais e outros materiais de apoio ao trabalho em sala de aula”. Dessa forma, a autora acrescenta:

Consideramos que a construção de uma educação intercultural não é compatível com condescendências pontuais ao nível do currículo-padrão: a partir do momento em que as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerem a existência de uma cultura oficial escolar e perspetivem a incorporação da diferença étnicocultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação intercultural será sempre uma falácia (CASA-NOVA, 2005, p.203).

Na perspectiva da supracitada autora, a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta

permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão.

Nesta conjuntura, quando enfocamos os jovens estudantes africanos, a preocupação impulsiona instantaneamente para as seguintes indagações: Se na escola “básica” não há uma base consistente de educação para a dimensão multicultural, qual seria, então o “lugar” dessa educação no Ensino Superior? Quando esta última também tem uma grande representatividade de sujeitos em sua diversidade de classe, sexo, cor, gênero, etnia?

Assim, quando perguntamos aos nossos sujeitos: Seus professores desenvolvem uma prática educativa voltada à educação Intercultural, com a valorização da diversidade étnica e cultural? A maioria dos jovens africanos estudantes entrevistados revelaram que os professores não desenvolvem uma prática intercultural e que, na visão deles, os mesmos deveriam se atualizar e mudar sua prática pedagógica, sobretudo com jovens estudantes provenientes de outros países. Convém destacar apenas um discurso de nosso sujeito, a título de exemplo, uma vez que essa discussão é retomada no capítulo 4. Assim, Oya refere:

Nunca vi nenhum projeto ou atividade nesse sentido que eu tenha conhecimento. Acredito que poderia ter sido feito mais pelos alunos, o curso que frequentei oferecia estágios, ainda que não remunerados, mais ainda precisava de mais estrutura em relação a criação de PET, de mais professores com grupos de pesquisa que funcionem, fazer com alunos ficarem preparados para uma pós-graduação. Deveriam incentivar mais os alunos a fazerem pesquisa, produzir artigos científicos de qualidade, quando a gente procura o professor: Ah eu não tenho tempo de lhe atender, etc. Sei que depende de professor, mas a grande maioria deixa a desejar em muitos aspectos, e com a gente é muito pior, eles tem de ver que sua prática está muito ruim, deviam fazer uma reflexão e se colocar no lugar dos alunos, se eles gostariam de ser tratados assim, se fosse só ler Xerox, eu não precisava vir aqui (Extrato de Entrevista - Oya).

Por outro lado, existem uma série de fatores e complexidades que envolvem a Prática Educativa. Brito, Cabral e Lima (2011, p. 144) afirmam que:

O trabalho docente na educação superior, portanto, revela-se, na contemporaneidade, como um cenário que tem sua complexidade ampliada cotidianamente em razão das alterações que se operam, também cotidianamente, no mundo do trabalho, um contexto de mudanças céleres e de exigências docentes inesperadas, a exemplo do conhecimento e do domínio das novas tecnologias de ensinar e aprender, que estão a exigir um novo re-ordenamento pedagógico no ensino superior, notadamente na prática pedagógica.

A Universidade, enquanto lócus de vivências e aprendizagens deve debater e refletir sobre essas dimensões transformando o seu espaço mais propiciador de processos de inclusão, práticas interculturais e democráticas, na construção de valores humanos, mediação de conflitos e prevenção de ações violentas, sobretudo com os jovens estudantes.

Considerando que a problematização do nosso estudo gira em torno da compreensão de que as práticas educativas de docentes dos cursos frequentados por jovens africanos (no Brasil e em Portugal) devem respeitar a identidade cultural de cada um deles em seus respectivos cursos, é urgente e necessário trabalhar a dimensão da interculturalidade. Estas só se efetivarão com novos processos formativos de docentes em nível básico até a pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, coerentes com tais dimensões.

Ressaltamos que a Universidade tem um papel relevante na (re)configuração das identidades juvenis desses sujeitos, constituindo-se também numa etapa a favor da aproximação de epistemologias que possam reduzir as desigualdades entre Norte e Sul do Mundo (SANTOS, 2004), na integração escolar através do fortalecimento de melhores e mais diversificadas oportunidades de escolarização e de vida para os jovens africanos. Talvez seja verdadeiro dizer que falta ensinar com a compreensão de que fala Morin (2000, p.16-17) em seu livro: “Os sete saberes necessários à educação”, ao salientar que uma compreensão humana comporta empatia e identificação. Em suas palavras:

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

Nesse caminho, o programa “*Cinquenta Minutos de Valores Humanos para o ensino superior*”, foi uma das iniciativas criadas por um grupo de educadores do Ceará-Brasil, no sentido de preencher essa necessidade. Segundo o Programa, as universidades podem colaborar mais fomentando questões que estimulem o desenvolvimento de valores humanos nos mais diversos aspectos. Assim, “Conscientizando, colaborando com a sociedade no sentido de fortalecer em seus alunos valores como honestidade, solidariedade, respeito, justiça, amor, não violência, humildade, gratidão, responsabilidade e assertividade¹⁹.”

Remetendo à prática docente, é sobretudo na educação, no ambiente escolar que se faz necessário uma formação sob a luz dos Direitos humanos, mediação intercultural e cultura de Paz. Com Imbernón (2005, p.4) compreendemos que a prática “é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialeticamente com o grupo de professores”. Por essa razão, entendemos que os saberes docentes são constantemente

¹⁹ Fonte: Site: www.cincominutos.org. Acesso em 02/05/2016.

transformados, por meio de reflexões, contribuindo para o redimensionamento do trabalho docente.

Para entendermos melhor a construção da prática pedagógica, torna-se necessária adentrar a este campo de pesquisa. Alguns estudiosos como Schön, (1997); Pimenta, (2002) contribuem com a discussão sobre o Professor Reflexivo. Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2002), destacam as significações em torno dos saberes docentes.

Todas essas problematizações são de extrema relevância para se pensar a Prática Docente. Na realidade atual, é inadmissível um fazer pedagógico voltado apenas à transmissão de conhecimentos, uma concepção de educação bancária (Freire, 1986) modelo tradicional de ensino. Entretanto, podemos afirmar que há um construto e discussão permanentes das temáticas Formação Docente e Práticas Educativas. Na realidade do cotidiano dos cursos de Pedagogia no Brasil, suscitando permanentemente o que Alarcão (2002, p. 30), nos diz:

[...] o professor deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem e fazer algumas contas ou ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o envolvem? E mais: Os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação e inquietude frente às realidades educacionais.

É preciso cultivar a prática de *amorosidade* para com os alunos, de solidariedade e, principalmente, de comprometimento de sua ação docente na eficácia do ensino-aprendizagem no ensino superior.

Balizados neste diapasão é fundamental que as universidades, instituições e organizações voltadas para o desenvolvimento de processos educativos precisam assumir o desafio de pensar práticas educativas interculturais, abertas às trocas de experiências e aprendizados diversos, voltadas à construção de diálogos entre os diferentes saberes e práticas sociais a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que ocorrem nos diferentes contextos políticos, culturais e organizativos (LIMA, 2014). Considerando essas possibilidades, fazemos coro com Matos & Nascimento (2008) quando revelam desejar que as reflexões construídas ofereçam subsídios para novas ideias. De que possam servir de inspiração para a viabilização de novos caminhos. Nas palavras dessas teóricas: “Temos de assumir nosso papel de promotores de uma nova era, de uma nova forma de viver, que pode ser traduzida na proposta de Cultura de paz” (p.76). Nesta direção, indagamos: O que significa essa Cultura de Paz? Como a cultura de Paz é vivenciada nos espaços educativos?

3.3 Cultura de paz: um debate necessário

É importante discutir o marco conceitual que abarca o termo Cultura de Paz. Tradicionalmente, quando se debate sobre a conceituação de paz, este termo é entendido como um estado de tranquilidade, na qual não existiriam conflitos, o que seria também entendida como uma ausência de violência.

Jares (2002), perspectivando a superação do conceito de paz negativa, apresenta a paz positiva = um valor que está relacionado a todas as dimensões da vida. Nele, a paz é, ao mesmo tempo, resultado das relações humanas e qualidades dessas relações, isso porque a paz só se constrói nas relações sociais ou a partir delas. Desta forma, a paz não é entendida como ausência de conflitos (MATOS, 2006, 2007), uma vez que é inerente às relações sociais, o conflito é também, integrante de relações humanas pacíficas, tendo em vista que a paz comporta diferenças, divergências e, até mesmo, oposições, as quais não são necessariamente, causa de separação ou rompimento dos vínculos. Assim, para Jares (2007) educar para a paz é:

Uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinados códigos de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de e para- determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (JÁRES, 2007, p.45).

A paz é um processo e estado resultante da prática de uma cidadania democrática e pluralista, (SERRANO, 2002). A educação, conforme Matos e Pierre (2015) tem a ver com as relações que se estabelecem na convivência e que se realizam por meio de condutas, aprendidas no espaço social. O ato de educar para a paz está intimamente ligado à ação de educar para a democracia, sendo a convivência democrática requisito fundamental para a relação de equidade e aceitação do outro como legítimo na convivência (p.34). A “paz é uma aspiração, um desejo, é uma necessidade possível, uma realidade a construir necessitando da ciência, da educação e da cultura”, conforme afirma Ortega y Gasset (1983, *apud* RAYO 2004 p. 29) quando diz , “não se pode ignorar que a guerra é uma coisa que se faz, também a paz é uma coisa que deverá ser feita, deverá ser fabricada”.

Galtung (2003) aponta três palavras-chave que considera a fórmula para a paz. “Igualdade, equidade e respeito mútuo”. A propósito, acrescenta:

[...] A paz só pode se basear na igualdade e na equidade. Uma estrutura calcada em desigualdade, iniquidade e assimetria fundamentais – que não dá aos outros o que exige para si mesma – gerará problemas, mais cedo ou mais tarde. A igualdade de direitos é uma das contribuições ocidentais à cultura de paz. O estado de exceção é o oposto, daí ser ele antitético à paz. Isto vale para gêneros e gerações, para grupos sociais, para estados e nações, regiões e civilizações. (GALTUNG, 2003, p. 4).

A Declaração sobre uma Cultura de Paz aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de setembro de 1999, afirma em seu artigo 4º que “A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz [...]” e acrescenta, no Artigo 8º que,

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os professores, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como as organizações não-governamentais.

Para tanto, uma cultura de paz envolve também a produção e disseminação de trabalhos sobre a paz e seus entrelaçamentos no que se refere a apresentar soluções globais e criativas para os problemas, através de métodos científicos que analisem a problemática mundial e as situações contrárias à paz. Esses resultados, explica, ainda, Rayo (2004, p. 95), servirão de base na conscientização da sociedade civil sobre os problemas que ameaçam a paz mundial e as propostas criativas para resolvê-los, através do acesso à informação e de processos formativos e reflexivos (Educação de/para/com a Paz). E, por último, o autor conclui dizendo que é necessário, colocar em prática medidas, recursos e esforços humanos, econômicos, políticos e sociais que construam a paz à luz das pesquisas (Ação para a Paz).

Buscando estreitar os laços e as partilhas acadêmicas sobre essa temática, destacamos o Grupo de Pesquisa *Cultura de Paz, Juventudes e Docentes* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará coordenado pela Prof. Kelma Socorro Lopes de Matos.

O Grupo desenvolve pesquisas obedecendo a três eixos temáticos: Escola, Juventudes, Educação para a Paz e Valores Humanos; Direitos Humanos, Comunicação, Mídia e Paz; e Cultura de Paz, Saúde, Espiritualidade e Educação Ambiental. Todo ano são desenvolvidos Seminários sobre estas temáticas com o propósito de fazer o público refletir sobre a promoção da paz no cotidiano e sua sistematização, através de práticas voltadas para as áreas da educação e saúde, inspirando cada vez o nosso grupo na continuidade da pesquisa dessas temáticas.

Assim, um estudo realizado por Matos (2007), intitulado: *Juventudes e Docentes: experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal* exemplifica

diversas experiências exitosas, durante o período de 2007 a 2009 com profissionais graduados, estudantes de pedagogia, e da pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Foram apresentadas diversas iniciativas²⁰ como as experiências de Paz em escolas de Fortaleza, a título de exemplo a) O Programa Vivendo Valores em Educação (VIVE) e as Escolas João Germano, Paróquia da Paz e João Paulo II b) Programa de Educação em Valores Humanos Sri Sathya Sai Baba (Educare) e a Escola Cícero Nogueira.

No Piauí, o ponto de partida e a motivação do grupo de pesquisa: NEPEGECI/OBJUVE/UFPI em realizar trabalhos e pesquisas na dimensão da cultura de paz foi e é a produção de conhecimento e a socialização dos estudos produzidos pela própria equipe e por outros pesquisadores locais, de universidades brasileiras e outras instituições nacionais e internacionais. É claro que estas práticas têm como esteio, a acolhida interior de cada membro e a decisão individual e coletiva de concretizá-las. São ainda ancoradas na vontade política de transformação da realidade na qual estamos inseridas, por conseguinte numa boa dose de práticas militantes, em apoios de pessoas da própria UFPI, em nível pessoal e institucional. Então, este exercício tem como eixos básicos de busca a compreensão da vida do/a jovem (sua história), da sua convivência no espaço familiar, na escola, no bairro e na cidade onde mora, as violências que sofrem e fazem, os significados que constroem sobre tais experiências e os saberes/práticas culturais que produzem, procurando transformar a realidade vulnerável que enfrentam.

Outra motivação muito forte foi o crescimento dos índices de violência envolvendo jovens em Teresina (e em outras cidades brasileiras), particularmente no espaço escolar, o que é assustador. Contraditoriamente, outros objetos de estudo nos animam. São as práticas culturais propriamente juvenis em combate às violências.

Assim é que nas várias pesquisas que o núcleo realizou, foi possível constatar que os/as jovens por viverem em situações vulneráveis (sem acesso a bens materiais e imateriais a que, como seres humanos, têm direito; conviverem em meio a relações que expressam fortes conflitos, particularmente entre pai e mãe e/ou espaço do grupo de pertencimento e sem o calor de sentimentos afetivos), vivem com muitas incertezas, angústias e desejos sem respostas para tais sentimentos. Esperam e provocam respostas por parte da família, da escola (cuja maioria não tem condições de responder por falta do domínio de informações

²⁰ Para conhecer melhor cada uma dessas iniciativas, ver MATOS (2007).

necessárias) e do poder público que ensaia respostas, contudo insuficientes e, parte delas, inadequadas e até corrompidas.

De tal modo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPI, destacamos os seguintes trabalhos, no quadro abaixo:

Quadro 10 - Produção acadêmica do PPGED/UFPI sobre Cultura de Paz.

Autor(a)	Título do Trabalho	Orientadora	Tipo de Trabalho	Ano de Conclusão
Maria Gessi Leila Medeiros	O curso de Pedagogia da UFPI: possibilidades de uma educação para a paz	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Doutorado	2017
Maria do Socorro Pereira da Silva	JUVENTUDES DA PERIFERIA E EDUCAÇÃO DE PAZ: ações educativas do Movimento pela Paz na Periferia (MP3) no processo de implantação de políticas públicas (2000-2012)	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2014
Claudilene Santos de Lima	Juventudes e Cultura de Paz: a educação musical no enfrentamento das violências na Unidade Escolar " Lourival Parente"	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2014
Maria Gessi Leila Medeiros	Mediação de Conflitos no Espaço Escolar: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI.	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2013
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	Ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como Prática de Cultura de Paz.	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2013
Leontina Pereira Lopes	A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5 ^a série de Escolas Públicas Estaduais de Teresina-PI	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2006
Maria do Socorro Moura Costa	O impacto das estratégias de cultura de paz nas escolas municipais e estaduais de Teresina: o caso das escolas Santa Fé e Professor Moacir Madeira Campo	Prof Dra Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2009
Francelina O. Macêdo; Sandra Regina do B. Visgueira.	Premen Norte: construindo caminho para a Cultura de Paz	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Especialização	2007
Bruna Fernanda Gomes de Araújo	Impactos de Práticas de Violência na vida Pessoal e Profissional de Professoras e Professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Unidade Escolar "Cultur de Paz" no Bairro Promorar.	Prof Dra Maria do Carmo Alves do Bomfim	TCC	2015
Érica Rossana Lopes Silva	Educação e cidadania: uma relação que desenvolve uma cultura de paz na escola envolvendo jovens do ensino	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	TCC	2009

	médio.			
Adriana Loiola do Nascimento	Juventudes, música e estilo: construção de uma cultura de paz pelos grupos de rap.	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Iniciação Científica	2011
Valdeana de Oliveira Reis	Cultura De Paz: Desafio Para A Educação Do Século XXI.	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	TCC	2006
Lívia Fernanda Nery Vianna	A Afetividade Entre Docentes E Discentes No Enfrentamento Das Práticas De Violência Na Escola	Prof. ^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim	Dissertação de Mestrado	2005
Rosa Maria de Almeida Macedo e Maria do Carmo Alves do Bomfim	Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências.	Não se aplica	Livro	2006

De forma a dialogar com alguns dos trabalhos mencionados, é interessante apresentar aspectos do primeiro estudo realizado pela equipe do Observatório, registramos que no espaço escolar, de um universo de 23 escolas (21 em Teresina-PI e 02 em Timon-MA), escolas e 96 sujeitos pesquisados, entre 1999 e 2000, vários atos violentos foram praticados: violência moral 33%, violência física 14 %, violência a equipamentos escolares (depredações) 35%, violência político-ética 14% e violência sexual 4%. Parte desses atos envolvem jovens, como vítimas ou autores, e têm vinculação direta com o uso de drogas, dentre elas: cola de sapateiro 9%, solvente 10%, maconha 20 %, fumo 29 %, álcool 24 %, outros 8%. (BOMFIM *et al*, 2003)

Em outra pesquisa, realizada em três escolas públicas e uma confessional de Timon, em duas de São Luís e duas de Açailândia, todas no Estado do Maranhão, em 2006, envolvendo 446 jovens estudantes da 7^a e 8^a série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (1^o ao 3^o ano) que percebem a ocorrência de práticas de violências na escola (77,1%); foi observado ainda que os espaços escolares onde ocorrem mais violências, por opinião dos/as jovens, são: dependências da escola 11,9%; na sala de aula 22,42%; na rua e em frente à escola 40,58 %; em volta da escola 15,47%%. (MACÊDO e BOMFIM, 2006).

Não obstante tais dados, preocupantes por contribuírem para uma descaracterização da instituição escolar pública como espaço educativo e de acolhida de pessoas das classes desfavorecidas da população brasileira, a Dissertação de Mestrado produzida por Lopes (2006), com base em estudos da UNESCO (2004) e produzidos por Abramo e Branco (2005), Damasceno *et al* (2001) e outros, registra a realidade de duas escolas estaduais onde vem se desenvolvendo a experiência de abertura em finais de semana em prol de uma Cultura de Paz. Não se pode negar que é um assunto controverso, porém é com base nas contradições de uma

dada realidade é que precisamos construir nossas reflexões. Assim, no seu estudo, a citada autora, ao conhecer as potencialidades das escolas pesquisadas, assim se pronunciou:

[...] diante do quadro de docentes que encontramos, ainda é animador saber que um número significativo, de professores(as) vivenciam uma relação dialógica, com autoridade. Essa interação é indispensável para um convívio que tem como um dos princípios o respeito recíproco, base indispensável para a construção da cidadania e cultura de paz.

Os(as) alunos(as) sujeitos para os quais a escola existe, surpreenderam-nos com o afeto que têm pela escola, pelas(os) professoras(es) e aos(às) colegas. Em suas falas é possível identificar a representação social que têm da escola; para eles(as) é o local “onde têm o ensino, que é algo bom para ser alguém na vida (p. 169).

Contraditoriamente, foram registrados outros elementos, relativos aos resultados da aprendizagem dos/as mesmos/as alunos/as. Continuando os seus registros, a citada pesquisadora constata incoerência entre as falas dos/as discentes abordadas/os no seu estudo e os percentuais indicadores de suas respectivas aprendizagens:

Considerando esse afeto e os resultados da aprendizagem da amostra estudada nessa pesquisa, percebe-se que os resultados não são condizentes com o perfil dos/as alunos/as entrevistados/as, pelo fato de 60% já terem sido reprovados/as, sendo: 30% uma vez; 25% duas vezes e 5% três vezes (p. 169).

E acrescenta:

Contudo, devemos ressaltar outro aspecto positivo desses(as) alunos(as) identificado nas observações das mediações didático-pedagógicas: o nível de desinibição na sala de aula, em que 63,63% participam perguntando ou respondendo aos questionamentos das/os professores/as e 27,27% conversam bastante com os outros colegas... (169-170).

No que concerne ao conceito de Cultura de Paz ou sobre a Paz, o que transpareceu na pesquisa de Lopes (2006) foi que tais sujeitos entrevistados por ela vinculam este sentido à realidade micro do cotidiano pessoal e coletivo, bem como às realidades mais amplas como a Paz Mundial. Parece, entretanto, que neste último sentido a concepção se constrói numa perspectiva ainda superficial.

O trabalho de Viana (2005) ao estudar a questão da afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento de violências na escola, após examinar relações sociais que expressam comportamentos de afeto e de desafeto no ambiente escolar de duas escolas municipais de Teresina, faz afirmações da seguinte ordem: a comunidade do entorno escolar interfere no processo de construção do “fazer docente” (grifo da autora), considerando as necessidades dos alunos e suas atribuições nas trajetórias dos mesmos; há choques de

civilidade entre professor/a e alunos/as e desse confronto dá-se um aumento significativo de situações agressivas que culminam em violências, sobretudo quando o/a professora tiver dificuldade de manejo das relações afetivas e no modo de expressar afetividade nas suas práticas; considera negativo a atitude de docentes que transferem a responsabilidade dessas situações para pessoas que exercem outras funções na escola, uma vez que poder-se-ia, por meio do diálogo, equacionar situações de violências e, até mesmo, evitá-las.

A referida pesquisadora acrescenta, ainda que:

Afetuosidade quer nas falas/diálogos ou nas atitudes posturais acontece em determinadas situações que chamam a atenção do/a professor/a pela apatia, cansaço ou retração do jovem. Em contrapartida, quando os/as alunos/as apresentam comportamentos considerados indisciplinados, os/as professores/as explicitam comportamentos de retaliação para explicitar a insatisfação, o medo, a angústia e a raiva.

[...] os/as professores/as percebem a influência da afetividade na relação professor/a-aluno/a, o que pode garantir os iniciais da utilização dessa prática, entretanto ainda alguns se afirmam temerosos de parecerem “bonzinhos”, perder a “moral”. Os poucos que venceram esses medos começam a articular a relação afetiva em favor das suas condutas laborais, objetivando atrair para a “teia” da afetividade o/a jovem integralmente, isto é, nas dimensões humanas (amigo/a), técnica (profissional) e política (cidadã) (p 173).

Passamos a adotar a cultura de paz como um elemento propiciador de uma educação mais inclusiva, intercultural e com mais valores humanos. Entendemos, portanto que é mais do que necessário educar para a paz. A Educação para a Paz, segundo Matos (2006, p.17) “é um processo permanente, no qual deve ser ressaltado o **conceito positivo de paz**, com a consciência de que os conflitos existem e podem ser trabalhados com respeito, diálogo e compromisso”. Assim, devemos compreender que como educadoras e profissionais, somos os sujeitos responsáveis pela instauração desse processo e de forma coletiva.

Nesse sentido convém questionar: De que forma essas experiências exitosas se relacionam com o objeto de estudo em questão? Algumas experiências bem sucedidas envolvendo a cultura de paz no campo da educação nos dão exemplo de como se faz necessário que a prática pedagógica em uma dimensão inter/multicultural esteja radicada em diferentes contextos pelos quais se expressam as lutas dos diferentes grupos sociais. Assim é importante criar uma sintonia com os apelos que brotam dos jovens estudantes africanos com as experiências cotidianas inovadoras, para que a elaboração de “modelos” educativos seja compatível com os interesses desses sujeitos em movimento.

Isto posto, face a alguns exemplos bem sucedidos, os docentes podem aproximar concretamente os elementos da cultura de paz em sua prática no ensino superior, promovendo

dimensões da interculturalidade, inclusão, respeito e valores humanos em sua ação docente, no sentido de florescer atos de paz e amorosidade entre as pessoas (MATOS, 2006a; MATOS, 2006b).

CAPÍTULO 4 – JOVENS “VIAJANTES” EM DIVERSOS “MUNDOS”: REFLEXÕES E DIÁLOGOS A PARTIR DE VOZES VISIBILIZADAS

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito [d]esta frase,
 transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
 Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
 Só quero torná-la grande,
 ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
 e a (minha alma) a lenha desse fogo.
 (Fernando Pessoa)

Neste capítulo propomos ampliar e aprofundar a análise dos dados coletados através dos discursos dos nossos sujeitos: Jovens estudantes Africanos no Brasil e em Portugal e docentes do ensino superior, nos dois países. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre as múltiplas questões que emergiram de suas falas, articulando teorias e estudos que consideramos pertinentes no sentido de produzir uma dimensão teórica-reflexiva coerente e pertinente face ao objeto de estudo do presente trabalho.

Importa, nesse sentido, ressaltar que as nossas inferências têm por base as tematizações que surgiram em consonância com as categorias criadas a partir da análise de conteúdo das entrevistas, como referimos no capítulo metodológico. Procuramos situar algumas questões e expressividades refletidas nas falas dos sujeitos, evidenciando em seguida a nossa interpretação dos dados sem fugir da problemática, que compreende diversas tematizações.

4.1 O que dizem os Jovens Africanos Estudantes?

Apresentamos abaixo as categorias que norteiam o trabalho, no que se refere a análise a partir das falas dos jovens africanos estudantes na UFPI e UMINHO e alguns dos seus respectivos docentes nessas duas instituições. A construção das categorias se deu após a análise das entrevistas realizadas, captando as similaridades e singularidades constantes nas unidades de registro extraídas de seus discursos. Dispomos adiante nossas variáveis de análise:

Quadro 11: Distribuição das Categorias-Sujeitos: Jovens Africanos no Brasil e Portugal

CATEGORIAS
1. Motivações da Mudança Africana
2. Avaliação do Apoio e Assessoria Internacional
3. A Prática Pedagógica de alguns professores no Ensino Superior da UFPI/UMINHO
4. O Racismo no cotidiano do Jovem Estudante Africano
5. Representações sobre Ser Jovem no país de Acolhimento
6. Expectativas dos jovens face ao Futuro

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da entrevista com os jovens.

Quadro 12: Distribuição das Categorias-Sujeitos: Docentes no Brasil e Portugal

CATEGORIAS
7. O Ser e Tornar-se Professor
8. O Desafio da Prática Educativa Intercultural

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da entrevista com os docentes.

4.1.1 Motivações da mudança africana

No panorama europeu, os processos migratórios são bastante estudados em pesquisas científicas, sobre as quais relatamos algumas na componente teórica desse trabalho. Em uma realidade específica: a expansão do número de estudantes que vivem fora do seu país por motivos de estudo. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico - em 2011, os indivíduos que estudaram num país europeu que não aquele de sua nacionalidade, cifravam-se nos 4,3 milhões. (2013a, p.324)

No que se refere ao Brasil, a força dos números relativos aos deslocamentos de estudantes que vivem fora do seu país se tornou uma realidade que obrigou a academia a se debruçar cientificamente sobre esse panorama. Algumas Universidades começaram a se estruturar criando órgãos e assessorias específicas aos movimentos sociais que exigiam uma atuação mais abrangente, impulsionando o Estado a pensar políticas públicas migratórias.

Marcon (2012) em seu trabalho: *Identity and style in Lisbon: Kuduro, youth and African immigration* sinaliza que nos contextos onde os jovens chegam, estes ficam geralmente sujeitos às mesmas leis, embora as relações bilaterais ou multilaterais entre alguns países criem artifícios de facilitação e estímulo específicos. Nesse sentido, no caso dos imigrantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa- (PALOP), há

diferenças em relação aos africanos provenientes de outros países, e também no caso dos países da Comunidade dos países da Língua Portuguesa- (CPLP).

Nos estudos de Padilha (2007, 2010) opera-se uma análise nos novos processos Migratórios, que foram marcados por uma significativa mudança de tendência nas migrações internacionais globais, em resultado da crise econômica mundial. Guruz (2011, p.7) corrobora o pensamento da autora, pois segundo esse autor, o aumento do número da emigração para fins de estudo está intimamente ligado à passagem de uma economia industrial para uma economia baseada na emergência de um mercado de trabalho de abrangência mundial. Assim, conforme as palavras de Fonseca *et al* (2011. p.135):

Confrontadas com a necessidade de maiores qualificações formais, num mercado de trabalho mais exigente e competitivo a nível mundial, as classes médias investem na formação escolar dos filhos e os estudantes procuram as mais prestigiadas instituições de ensino universitário em busca do melhor diploma possível. Além disso, tornou-se comum a ideia de que estudar numa universidade estrangeira aumenta o capital cultural, alarga os horizontes individuais e confere ao aluno uma preparação mais sólida para integrar o mercado laboral e com um retorno salarial mais satisfatório.

No que se refere ao processo de escolha dos países e das Instituições de acolhimento, perguntamos aos jovens estudantes quais foram os motivos das escolhas dos países Brasil e Portugal e também da Universidade de Acolhimento UFPI e UMINHO, para realização de uma mobilidade acadêmica. Com efeito, a incapacidade de respostas das universidades do país de origem, aparecem como um elemento que “obrigou” os pais e/ou mentores a investirem na formação escolar dos seus filhos, em outro país. Xangô revela:

O meu país, não tem muitas universidades, e das poucas que tem o nível de aprendizagem ou a qualidade de ensino infelizmente ainda deixa muita a desejar em relação a outros países e nomeadamente, Portugal. Esse é o motivo pelo qual muitos dos jovens que acabam o secundário, vão a procura de bolsas e vagas para estudar fora, ou se tiverem boas condições financeiras os pais colocam logo para estudarem fora (Extrato de Entrevista- Xangô).

Além de Xangô, percebemos que Oya também discorre sobre a falta de perspectiva social e econômica, falta de estrutura e condições mínimas para uma progressão nos estudos e no mercado de trabalho, quando fala: “*Não querer, eu quero, Edmara. Quem não gostaria de poder estudar no seu próprio país, no acalento familiar? No meu país, isso é quase impossível, não oferece oportunidades, Universidade são poucas, é muito precário, então foi, assim por esse motivo, não tem trabalho, etc*”.

Assim, para Odedra:

A África subsaariana apresenta deficiências em termos de conhecimentos de informática em todas as áreas (...). A maioria dos países do continente carece de recursos educacionais e de treinamento para ajudar as pessoas a adquirir os conhecimentos necessários. (...). Somente alguns países como Nigéria, Malawi e Zimbábue, contam com universidades que oferecem cursos de graduação em ciências da computação. Os cursos de informática nos demais países são apenas de nível médio. Por terem profissionais não-qualificados e sem treinamento, as organizações usuárias são forçadas a contratar profissionais do exterior, que, por sua vez, desconhecem a dinâmica das organizações locais e por isso desenvolvem sistemas deficientes (ODEDRA, apud CASTELLS, 2002, p. 118).

Nos depoimentos de Xangô e Oya, percebemos um certo sofrimento por ter que deixar o país de origem. No entanto, esse ponto nos suscitou pontos de reflexão: Será se as experiências de estudo em um outro país poderiam ser quase sempre negativas, sofridas? Será se não valeria a pena a oportunidade de estudar fora, de aprender outras culturas, de vivenciar novas experiências que podem proporcionar além do conhecimento acadêmico, um conhecimento de vida?

Não obstante, muitos jovens africanos têm o desejo de continuar estudando, pois a Universidade é vista como a possibilidade de um futuro melhor para eles e para tanto, a maioria tentam superar quaisquer dificuldades, medo e anseio e partem à viagem que podem, sobretudo, melhorar suas vidas. Outras respostas dos entrevistados vão na linha de direção dos estudos de Alves (2006) que revelam que as escolhas justificam-se por “afinidades históricas, culturais e linguísticas sólidas com um conjunto de países dos continentes africanos e sul-americano, que tem sido reforçadas pela celebração de acordos e convênios”. (p.143). Dessa forma, Omulu discorre: “*Eu escolhi a Uminho por conta de um acordo entre o governo Angolano e as instituições de Portugal e porque eu já tinha um colega em Braga*”, comungados com outros depoimentos que destacamos a seguir:

Os motivos da escolha do país para estudar, foi a primeira oportunidade de sair para estudar fora do país (neste caso pensamos em Portugal), apesar da colonização, é um país irmão, tem a língua, e tem muitas oportunidades de convênios (Extrato de Entrevista - Oxum).

A UFPI foi escolhida porque uma pessoa de meu conhecimento e confiança já residia no país, então foi mais fácil à adaptação e a ajuda a procura de moradia (Extrato de Entrevista - Omulu).

Sempre eu quero aprender outra idioma, também teve muito curiosidade de Brasil em relação de sua potencial em agronegócio (Extrato de Entrevista - Ossain).

Procurei me inscrever em universidades de Portugal e de Brasil, saiu-me vagas nos dois países, mas optei-me por vir à Portugal, porque era um país que já conhecia pois já vinha de férias em anos passados e tenho família cá, e principalmente porque a vaga para Portugal teria uma ajuda de custo, já a do Brasil os meus pais iriam custear tudo. A escolha por esses dois países, foi também por causa da língua Portuguesa (Extrato de Entrevista - Oxum).

De acordo com Gomes e Nardini (1996, p. 2): “As estratégias de mobilização de bolsas de estudos, de criação de um embrião de ensino superior e de escolas semiprofissionalizantes permitiram colmar algumas destas graves insuficiências”. Os autores fazem referência a um processo intenso de mobilização de recursos financeiros através da cooperação internacional, o que vem garantindo um crescente aumento da emigração de jovens africanos para fins de estudo fora do seu país de origem. Nesse sentido, conforme as estatísticas e informações dos Censos, o aumento da população de estudantes africanos no mundo, vêm aumentando aceleradamente a partir dos anos 90, como podemos perceber na tabela abaixo, remetendo-se ao contexto brasileiro:

Tabela 1: Estudantes Estrangeiros de Nível Superior*, por Continente no Brasil - 1991 e 2000

Continente	Censo Demográfico 1991		Censo Demográfico 2000	
	Total Estrangeiros	Dist. Relativa (%)	Total Estrangeiros	Dist. Relativa (%)
América (Exceto Brasil)	5.365	48,7	6.858	49,3
Europa	3.172	28,8	3.671	26,4
África	879	8	1.630	11,7
Asia	1.597	14,5	1.733	12,5
Oceania	x	x	5	0,03
Total Global	11.013	100	13.897	100

Fonte: IBGE-Censo Demográfico-2001.

Observa-se, de acordo com a tabela, que no Brasil, os estudantes procedentes do continente africano foram os que apresentaram o aumento maior em relação aos demais procedentes de outros continentes, acréscimo relativo de 3,75% de 1991 para 2000. No que se refere aos jovens africanos em Portugal, o número de estudantes diminuiu de 11.624 alunos em 2006/2007 para 8.790 em 2010/2011, conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Número de estudantes estrangeiros em Portugal, por região de origem, 2006-2011

Região de origem	Nº				
	2006/2007 ²	2007/2008	2008/2009 ³	2009/2010	2010/2011
África	11.624	10.990	9.405	8.834	8.790
América Norte	222	267	245	269	320
Ásia	304	388	491	670	983
Caraíbas, América Central e do Sul	2.814	3.644	4.246	4.862	5.851
Europa	2.966	3.275	3.486	4.555	5.848
UE-27	2.622	2.736	2.805	3.653	4.699
Europa menos UE-27 ⁴	344	539	681	902	1.149
Oceânia	20	20	27	33	32
Outros	-	-	-	-	2
Mundo	17.950	18.584	17.900	19.223	21.826
Mundo menos UE-27⁴	15.328	15.848	15.095	15.570	17.127

Notas:

- 1) Inscritos no ensino superior (excluindo CETs)
- 2) Início do Processo de Bolonha
- 3) Início da recolha RAIDES
- 4) Os cálculos são apresentados com base nos demais valores.

No que se refere à motivação da vinda destes estudantes africanos para o Brasil e Portugal, esta vem sendo evidenciada principalmente pelas políticas de cooperação. A criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), abriu novas perspectivas com relação à cooperação Internacional e notadamente no que se refere ao desenvolvimento de projetos e programas multilaterais. Brasil e Portugal são parceiros desta comunidade na cooperação, desenvolvendo convênios, acordos e programas no sentido de fomentar elementos eficazes para a melhoria nos indicadores de desenvolvimento social, sob o viés da educação. Dessa forma, debruçamos nosso olhar sobre alguns desses projetos nas próximas categorias, quando da relação com a Assessoria Internacional ou Departamento de Relações Internacionais, que é o espaço responsável pela gestão dos programas em cada IES.

Isto posto, no sentido de compreender as motivações que impulsionam os jovens africanos a emigrar para o Brasil e Portugal, com fins de realizar estudos em nível superior, obtivemos os seguintes resultados:

- 1) Acordos e Convênios de cooperação/mobilidade internacional
- 2) Pela facilidade da língua
- 3) Pela insuficiência de Universidades no país de origem
- 4) Pela oportunidade de fazer um intercâmbio e conhecer as culturas lusa e brasileira
- 5) Por referências de amigos que já haviam feito curso/mobilidade no Brasil (UFPI) e em Portugal (UMINHO).

Face ao que foi pontuado, corroboramos com Gusmão (2012) quando nos diz que a migração para fins de estudo, através de projetos de cooperação internacional ou não, coloca em tela o papel social, cultural e político específico da experiência de jovens africanos em Portugal e no Brasil, considerando segundo a mesma autora que estes jovens estudantes africanos

Chegam com a expectativa de obter formação superior e qualificação; apontam para as múltiplas dimensões que envolvem os estudantes “fora de lugar” no caso dos países de acolhimento, dado que estão distantes dos países de origem e, para enfrentar as adversidades decorrentes, organizam-se em redes de entre ajuda e cooperação”. No entanto, as formas associativas oficiais ou não que resultam do estar fora de lugar, não são isentas de contradição e conflitos entre sujeitos, supostamente iguais porque africanos, porém, diversos em razão de origem nacional, étnica, cultural, social e política. Pressupõe-se, assim, que as relações estabelecidas são a um só tempo de proximidade e de distância, e, por sua vez, complementam-se ou se opõem no interior dos grupos ou para com outros grupos igualmente de origem africana (GUSMÃO, 2012, p.15).

Resta-nos saber quais os sentidos desses fatos na experiência particular de indivíduos e de grupos não é ainda uma realidade conhecida, como também não se conhece desse processo, a aprendizagem decorrente e se a mesma configura no jovem estudante, um novo sujeito político ou não. Fazemos coro com Gusmão (2012) ao questionar: “De que maneira, a vivência na terra do outro e no âmbito das diferentes redes influi na visão de mundo dos estudantes, quando ainda fora de seu lugar? E ao retornarem aos seus países de origem?” (p.15).

Esses aspectos são pouco conhecidos nos processos de deslocamentos e mobilidades entre a África, o Brasil e Portugal. Trata-se de realidade muito nova e que demanda urgência em pesquisas que permitam conhecer tais processos nesses três continentes.

Assim, como a maioria dos jovens estudantes africanos afirmaram que a motivação reside na oportunidade face a acordos e convênios de cooperação e mobilidade acadêmica internacional torna-se interesse avaliar de que forma são geridos esses programas sob a ótica dos órgãos/Departamentos das Universidades de acolhimento que vem recebendo esses estudantes nas duas instituições, bem como estas vivências acadêmicas, percebendo a visão desses estudantes, considerando todas essas dimensões.

4.1.2 Avaliação dos apoios das assessorias internacionais

A Assessoria Internacional ou Departamento de relações internacionais é o órgão/setor da Universidade responsável por ações de fomento à internacionalização, assessoramento ao Reitor nas relações acadêmicas internacionais e gestão dos programas e projetos de mobilidade acadêmica. Em algumas Universidades, a Assessoria Internacional subdivide-se em Assessoria de Recepção Acadêmica subdividido por áreas/ de mobilidade, por exemplo: área 1-África e Europa Meridional; área 2- Américas do Sul e Central; área 3- América do Norte; Caribe, Ásia e Oceania; área 4- Europas do Leste, Central, Ocidental e Setentrional, acompanhada por comissões específicas para atender as demandas dos alunos com maior qualidade.

Importante ter em mente que comparações das universidades brasileiras com as de outros países são sempre problemáticas, pois envolvem contextos gerais e locais bem como trajetórias históricas diversificadas, considerando o papel diferenciado que desempenham dependendo do país e do período histórico. Assim, questionamos: As duas universidades são comparáveis? Como comparar Universidades que possuem diferenças como: ano de criação, quantidade de verbas e recursos recebidos, quantidade de funcionários e alunos, e neste caso, específico, os investimentos e a consolidação de uma política de internacionalização? Assim, comungamos da opinião que essas duas universidades não são passíveis de comparação. Não obstante, nosso propósito é de mostrar como é feita a gestão dos programas e projetos nas duas universidades e a visão/avaliação dos jovens estudantes que dependem e são atendidos por estes programas, tornando esse processo relevante, uma vez que nos dão pistas de caminhos a seguir, dos tipos de dificuldades que se encontram, do intercâmbio de iniciativas e disseminando metodologias inovadoras.

Dessa forma, é imprescindível compreender como os sujeitos da nossa pesquisa avaliam esse setor pelo qual são ou devem ser atendidos. Quando indagamos sobre as respectivas opiniões sobre a Assessoria, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 13: Quadro Quantitativo de Avaliação da Assessoria Internacional UFPI/UMINHO

Jovem Entrevistado	Universidade em que a Assessoria foi avaliada	Avaliação	Curso que Frequenta	País de Origem
Omulu	UFPI – BRASIL	Avaliou negativamente	Computação	Gana
Yansã	UFPI – BRASIL	Razoável	Direito	Guiné-Bissau
Yemanjá	UFPI – BRASIL	Péssima	Medicina	República Dominicana do Congo
Ossaim	UFPI – BRASIL	A desejar	Medicina Veterinária	Nigéria
Nanã	UFPI – BRASIL	Boa	Mestrado em Ciência Política	Cabo Verde
Obatalá	UFPI – BRASIL	Boa	Administração	Moçambique
Kianda	UFPI – BRASIL	Muito ruim	Engenharia Civil	Moçambique
Xangô	UMINHO – PORTUGAL	Nunca utilizei	Engenharia de Informática	Angola
Mami-Wata	UMINHO – PORTUGAL	Boa	Direito	São Tomé e Príncipe
Oya	UMINHO – PORTUGAL	Precisa melhorar	Administração	Guiné-Bissau
Olokun	UMINHO – PORTUGAL	Boa	Engenharia de Informática	Angola
Osun	UMINHO – PORTUGAL	Boa	Negócios Internacionais	Cabo Verde
Oxum	UMINHO – PORTUGAL	Muito boa	Línguas Aplicadas	Moçambique
Oxumaré	UMINHO – PORTUGAL	Ruim	Matemática	Angola

Percebemos que há avaliações positivas e negativas para as duas Instituições, no entanto, os resultados apontam que as inferências dos jovens são mais de origens negativas para a Universidade Federal do Piauí do que para a Universidade do Minho, pois esta obteve mais avaliações positivas. Destacamos alguns discursos que revelam alguns pontos considerados deficientes pelos sujeitos desta pesquisa:

Avalio negativamente. A Assessoria internacional da UFPI não funciona exatamente para o programa. Os estudantes do programa não se beneficiam da assessoria porque ela não possui estrutura para receber todos os estudantes que chegam. A própria universidade não foi estruturada para isso porque não faz parte do próprio programa. O programa disponibiliza vagas, mas o restante os estudantes devem custear seus próprios gastos, alguns com bolsa do país de origem, outros apenas com os pais auxiliando, o traslado e na compra dos utensílios domésticos (Extrato de Entrevista - Ossaim).

Sinceramente, eu nem sei o que é a Assessoria internacional da UFPI. Eu não vi ninguém vir me acolher e nem ir na sala de aula perguntar nada, praticamente isso

não existe pra gente. Na semana passada, tava com uma amiga da Bolívia né, e a gente tava juntas comendo no R.U e ela me mostrou uma pessoa da assessoria, e aí eu fiquei: Meu Deus e isso existe? Eu não sabia: Porque quem acolhe a gente são os africanos que já estão aqui, por isso que eu falei que o Anisio vai fazer falta, e a gente acolhe os outros que vão vir, o ano que vem, vai ter uns meninos que vem, você pega os contatos, você vê apartamento para eles, e é assim. Ensinar como pega o ônibus, porque pra gente isso não existe na Universidade, não sabia que existia, nem sei onde fica. Mas isso depende da cidade, pois eu já ouvi falar que em Curitiba, eles (da assessoria) eles vão buscar no aeroporto. Você já tem um lugar para ficar, quando você ainda esta no Congo, eles já mandam uma carta, porque você faz a língua lá, que dia você vem, que horas e tudo, aí tem esse acolhimento. Já na embaixada eles falam assim: pega logo o número das pessoas que estão na cidade de vocês, pra já falar com eles. E é assim que a gente faz, então, na minha opinião, é ruim (Extrato de Entrevista - Yemanjá).

A única forma de acolhimento que tive na UMINHO foi através das Praxes, que foram brincadeiras de péssimo gosto. Já na sala de aula, uma amiga, até do Brasil ela, me disse para ir ao Departamento de Relações Internacionais que eles tinham programas que eu poderia me adequar, tinha um programa da Serviços de Ação Social, mas não era destinado exclusivamente ao aluno estrangeiro, é tipo para alunos com pouca condição financeira. Depois fiquei sabendo de tudo e fui morar na Residência Santa Tecla, destinado aos alunos de fora. Há diversos programas como o ERASMUS em que você pode se candidatar a uma bolsa, mas não chegaram essas informações pra mim (Extrato de Entrevista - Mami Wata).

Pelos discursos apreendidos, podemos inferir a presença de um sentimento de insatisfação por parte dos jovens africanos com a Assessoria, sugerindo uma falha de comunicação e organização por parte desse setor. No sentido de identificar os papéis sociais desempenhados por cada universidade acolhedora (Brasil e Portugal) no trabalho da Assessoria Internacional, tendo em vista a construção de condições de apoios a permanência do jovem africano estudante na Universidade, pela ótica dos jovens entrevistados, essa condição é quase nula, limitando-se à Assessoria apenas a gestão dos convênios já pré-estabelecidos.

O que mais os jovens reclamam é o acompanhamento deles na sua condição de estudante estrangeiro e no fortalecimento de apoios e projetos que eles possam ser integrados, que possam participar, sem ser aqueles já firmados com seus países de origem, ou seja, o que eles querem é pertencimento, é visibilidade, é oportunidade de se tornarem ativos em um processo de construção e participação no ambiente acadêmico universitário que é, de fato, um direito deles.

Outro ponto identificado refere-se a gestão de programas e convênios que contemplam os estudantes africanos. Eles referem, no caso da instituição brasileira, a UFPI, que há uma má gestão comparado a outras instituições brasileiras. Conforme relata Nanã quando diz que o próprio aluno “deve também procurar moradia, o programa ainda não possui estrutura para auxiliar os estudantes nessas questões burocráticas, então cabe a cada

aluno procurar um lugar para morar”, sendo que esta discente afirma que outros colegas africanos que foram por exemplo para outras universidades brasileiras, tem um tratamento diferenciado, “eles podem até ficar alojados na Residência Universitária e nós não”, ela completa. Com relação a UMINHO, instituição portuguesa foi identificado, pelo relato de outro jovem, no que se refere a forma como eles são alocados nos cursos, conforme relato a seguir:

Nós não temos voz dentro da UMINHO, não sei se tem alguma ouvidoria, mas já fomos reclamar no Departamento de relações internacionais, pois não temos liberdade de escolher as cadeiras, temos que ficar dentro do curso, quando sabemos que pela legislação há possibilidade de escolha de cadeiras e de orientadores, como é para os alunos normais, se estamos matriculados, representamos também o corpo discente da Universidade, mesmo que em forma de cooperação (Extrato de Entrevista - Oxumaré).

Portanto, é possível concluir que as duas Assessorias Internacionais a da UFPI e UMINHO, como apoio institucional ao aluno estrangeiro, não desempenham papel significativo na vida acadêmica dos nossos sujeitos educandos, devendo melhorar em diversos parâmetros apontados nos discursos de cada um deles. Cabe enfatizar, que no decorrer da análise dos dados, o trabalho das Assessorias foi também analisada pelos docentes, como buscamos também dar voz e visibilidade as Assessoras ou responsável por esse Departamento nas duas instituições, concebendo a análise pela ótica/dimensão dessa Instituição. Cabe, no entanto ressaltar que nesse trabalho vamos evidenciar apenas alguns olhares a partir das Assessorias, pois não se constituiu nosso objetivo conceber a problemática a partir do olhar desses órgãos, posto que, essa dimensão pode vir a ser estudada em um trabalho futuro, abordando essa perspectiva, em específico.

Neste caminhar, ao indagarmos com os responsáveis pelas assessorias internacionais nas duas instituições, sobre algumas dificuldades que os estudantes africanos encontram, bem como alguns de suas “denúncias” através de seus relatos, as assessorias culpabilizam outros fatores ou dão justificativas que isentam a sua responsabilidade enquanto órgão:

o processo de abertura de um convênio com as Instituições, não só de países africanos, é um processo muito burocrático e de longo prazo. As vezes, iniciamos todo o protocolo, passando por diversos setores da Universidade, e pela avaliação das condições de demanda para acesso desse estudante à nossa universidade. Temos demandas que não conseguimos cumprir por alguns fatores que podem ser também pela Universidade de Origem e esse acordo não se concretiza. Outros acordos e convênios, tem suas bolsas e regulamentos próprios, por isso muitos estudantes recebem bolsa do país de origem e não há assim a necessidade de interferirmos como por exemplo oferecendo residência Universitária à eles. Há uma imensa dificuldade da Assessoria de atender as demandas da forma que alguns acordos de cooperação exigem. Mas todo estudante que é atendido pela Assessoria, estamos sempre disponíveis para ajudar. (Extrato de Entrevista- Assessoria A)

Assim, as assessorias revelam que não possuem total autonomia para a gestão e responsabilidade dos programas de forma a garantir uma elevada eficiência e que, não entendem o posicionamento dos alunos no que se refere às suas avaliações negativas, uma vez, que dentro das possibilidades e limitações que a assessoria encontra, realizam um trabalho eficaz.

4.1.3 A prática pedagógica de alguns professores no Ensino Superior da UFPI/UMINHO: perspectivas discentes

Nos últimos anos, a formação do professor universitário, tem sido objeto de estudos e pesquisas. Com a expansão das universidades e cursos de ensino superior, o debate centra-se sobre os conhecimentos e saberes que são pertinentes para o exercício da atividade docente. Isto porque, como nos diz Franco (2001), houve uma maior necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados e a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação e estes fatores têm “induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão” (p. 159-160).

No intuito de investigar essa problemática pela ótica de nossos sujeitos, indagamos: Como avalia a Prática pedagógica dos professores? Mudaria alguma coisa? Se sim, o que mudaria? Dos nossos catorze sujeitos, apenas quatro avaliaram positivamente a prática do professor, os outros dez, avaliam de forma negativa, suscitando em seus discursos vários pontos de reflexão. O padrão das respostas captadas sugere uma necessidade urgente de mudança na prática desse professor, Oya acredita que “*deveriam incentivar mais os alunos a fazerem pesquisa, produzir artigos científicos de qualidade, atenção à metodologia científica, minha vida teria sido muito facilitada se tivesse tido essa oportunidade na graduação*”. Obatalá critica a metodologia usada pelos professores: “*Tem um professor que chega, não dá nem Bom dia e a aula dele é só resolver exercícios de cálculo, Ele escolhe os exercícios e é isso*”. Com o mesmo pensamento, Kianda relata: “*A professora, ela só passa o data-show, não desenvolve a aula, é cansativo, também não é assim ruim, mas poderia fazer mais debate, provocar a turma, a temática pedia isso*”. Neste direcionamento, Santos e Rocha (2007, p.48) afirmam que “a escolha certa de métodos e técnicas de ensino e demais procedimentos didáticos facilitam a tarefa dos educadores frente ao público alvo, aos conteúdos a serem ministrados e aos objetivos a serem alcançados.”

Com efeito, Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), atuar na universidade requer preparação científica, técnica e social pois, “significa ao mesmo tempo preparar jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. (p. 81).

Omulu remete a questões referentes à conduta do professor, afirmando:

“tem uns que ficam falando assuntos que não tem nada a ver com disciplina, também alunos que tem amizade com professores na hora de dar nota prejudicam outros, tem professores que perseguem alunos por motivos pessoais ou com amizade com outros professores que não se entendem entre si.”(Extrato de Entrevista-Omulu).

A discussão sobre a prática do professor tem levantando uma análise sobre a educação em si, da superação dos métodos tradicionais do ensino, que não se reciclam, centrados numa relação professor-aluno baseada no autoritarismo do primeiro em relação ao segundo, pois somente o professor detém o conhecimento e o papel do aluno é receber esse conhecimento. Os conteúdos são repassados como “verdade absoluta”, sem chances de questionamentos e debate, os pressupostos da aprendizagem são fundamentados na receptividade mecanizada pelo aluno. Destacamos como grande referência os trabalhos do educador Paulo Freire. Suas obras dão enormes contributos, principalmente por defender uma “educação problematizadora” em contraposição a uma “educação bancária”. No seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 42), o autor nos explica:

A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p.42).

Assim, o professor deve ser problematizador, um investigador crítico, sem perder sua autonomia mas procurando ser democrático em suas ações, estabelecendo uma relação de afetividade com os alunos, na reflexão e avaliação da sua prática, de modo a possibilitar uma aprendizagem mais significativa e menos opressora.

Interessante ressaltar o relato de Oxum quando *afirma*:

“Uma coisa que eu percebi é que os professores eles não tãõ nem aí durante a cadeira, mas na hora de avaliar, não se pode nem falar nada, nem contestar nada, quando fazem as provas, o que é pedido as vezes não é nem explicado, é tudo do jeito que eles acham e pronto”. (Extrato de Entrevista-Oxum).

Quando se remete ao processo de avaliação dos discentes e a necessidade de auto-avaliação do professor, *dispara: (...) aquele questionário no fim da cadeira sobre a avaliação, poucos são os que aplicam e se aplicam, será se realmente estão dispostos a melhorar ou vai ser a mesma coisa no próximo período letivo?* (Extrato de Entrevista - Oxum).

Para ingresso como docente no Ensino Superior, em muitas IES, não é exigido um conhecimento de didática, e/ou conhecimento interdisciplinar. Na verdade, o professor atua sobre uma área específica, ele conhece a matéria e, portanto, é através de uma aula expositiva para uma banca de examinadores do concurso público, que seu conhecimento é medido.

Geralmente na composição da banca do concurso existe um membro que vai avaliar a didática do professor, se ele “sabe ensinar”, porém não é o peso maior do concurso. Anastasiou (2011, p.68) confirma:

Embora os profissionais ingressem na docência por concurso, este nem sempre objetiva o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência em sua complexidade, se restringindo muitas vezes ao domínio da área a ser lecionada e à experiência com a pesquisa. Por isso, um dos desafios relativos a esse enfrentamento refere-se à insuficiente formação para a docência exigida no ingresso e vivida pelos profissionais de diversas áreas de formação que atuam como professores.

Com efeito, Masetto (2012, p.159) revela que em termos gerais, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, pelo que se conhece e se discute. “Para ministrá-la são selecionados e contratados professores pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar”.

Nesse sentido, torna-se pertinente questionar: Quais são os conhecimentos necessários ao professor do ensino superior? Quais aspectos, desafios e perspectivas circundam a realidade da docência universitária? Como está sendo a formação contínua desses profissionais? Os relatos dos jovens e dos próprios docentes nos dão pistas de que este caminho é complexo e conflituoso. Isto porque há inúmeras dimensões que estão entrelaçadas ao ensino superior, como afirma Borba *et al* (2004, p.205):

De um lado estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua o que contribui para forjar um caráter reducionista e

tecnicista da profissionalização docente, obliterando condições fundamentais da formação de pessoas e de profissionais, tais como as das dimensões éticas e epistêmicas.

Assim, esta trajetória docente assume novos contornos e novas problemáticas com a globalização e a mudança das sociedades. Este trabalho defende a necessidade de uma prática docente intercultural, mas revela que parece ser um desafio muito difícil de ser alcançado. Percebemos em discursos, como o de Yemanjá, outras singularidades, polarizadas no aluno estrangeiro:

Eu acho que o professor precisa muito melhorar, sabe? No início foi difícil pois o jeito de ensinar aqui é diferente de lá. E foi um choque. Eu entendo mais a matéria quando por exemplo meu amigo me explica, tem professor que é só o slide, e pronto, slide e xerox. Com relação aos alunos estrangeiros, eu acho que o primeiro problema é que a maioria dos professores nem sabem que tem aluno estrangeiro na sala. Ele chega e vê uma pessoa diferente pensa que você é um negro brasileiro, e se você não abrir a boca, ele não vai saber que você não é daqui. Tem professor que nem pergunta: você é de onde? que língua você fala? o que você faz? O professor não tá nem aí, nem sabe que você não fala português ou que tem dificuldades. Então eu acho que isso, e a universidade deveria fazer alguma coisa, por exemplo, falar com os professores, muito mais no 1 ano, no 1 semestre, que pelo menos vai chegar estudante de fora, que tem dificuldade na língua e tal tal tal. Tem uma disciplina que eu paguei, foi no 1 semestre, eu não entendia nada do que a professora falava, mas nada nada nada mesmo. A professora, ela falava muito rápido tipo eu ia para as aulas só para não reprovar por faltas. Só isso. Mas pra mim, essa aula não existia. Eu ficava boiando dentro da aula, meu Deus! As vezes eu escutava só algumas palavras soltas, ou uma frase e o tempo de você raciocinar e de tentar entender o que isso significa, ela já estava láá longe. Então eu não pegava nada. Ela já me perguntou uma vez: Você entende? Ai eu falei: Não, eu não entendo nada. Ai ela disse que estava difícil, me mostrou os livros, você estuda por tal livro, tal livro e foi desse jeito. Eu quase reprovei, passei com muitas dificuldades (Extrato de Entrevista-Yemanjá).

É neste cenário que importa pensar novas perspectivas de mudança, principalmente na tentativa de construção de novas metodologias na tarefa de ensinar. A formação dos professores é uma das importantes frentes de investimento na busca de colmatar essas lacunas percebidas na fala dos alunos. Em contrapartida, Mizukami (2005.p.33) afirma:

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica.

Assim, o que acontece, de forma geral, é o professor concursado no ensino superior ser recebido pela Instituição e pelo Departamento em que ele vai ser lotado e, de imediato, receber as componentes curriculares que vai lecionar, começando seu trabalho em sala de aula. A rotina em algumas IES, sobretudo nos *campi* do Interior é uma realidade que muitas vezes o professor é concursado para uma área e é aproveitado para outras áreas diferentes da

sua área de atuação. Em algumas instituições, o professor participa de um Seminário de Docência Superior, voltado para os professores que ingressaram no serviço público como docente, de modo a conhecer o funcionamento da IEs, órgãos e departamentos, Estrutura Física, programas e até um manual de operacionalização da Plataforma Virtual “Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA”²¹, totalmente eletrônico, adotado por algumas instituições de ensino superior brasileiras e que vai nortear todo o trabalho do professor, substituindo o antigo diário de Classe.

A LDB- Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, prevê nos artigos destacados abaixo, o seguinte: Art. 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

O Art. 66, prevê que a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No art. 57, a LDB também estabelece a carga horária docente mínima dos professores universitários das instituições públicas: “[...] o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aula.

Concomitantemente, na atualidade, ainda é mais urgente a necessidade dos profissionais que atuam na área de Educação possuírem formação pós-graduada, uma realidade inerente ao contexto social do século XXI. Ao trabalho do Professor é exigido a titulação mínima de especialização, no entanto, a própria Lei recomenda e incentiva a qualificação do professor em programas de Mestrado e Doutorado, considerando a guisa de exemplo, a região nordeste, os programas de Mestrado e Doutorado só foram criados muito recentemente, obrigando os professores a deixarem seus Estados em busca de qualificação, mediante licença do trabalho.

²¹ O SIGAA informatiza os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de: graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), ensino técnico, ensinos médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual. Assim como o Sipac, também disponibiliza portais específicos para: reitoria, professores, alunos, tutores de ensino a distância, coordenações lato-sensu, stricto-sensu e de graduação e comissões de avaliação, tanto institucional, quanto do docente.

Face a essa necessidade de qualificação, foram criados, na realidade ufiana, os programas MINTER-Mestrado Institucional e DINTER- Doutorado Institucional conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa. Ao promover, localmente, um maior grau de qualificação dos recursos humanos, as turmas MINTER e DINTER têm por objetivo principal viabilizar a formação de mestres e doutores, principalmente professores pertencentes a quadros de docentes, além de apoiar a capacitação de docentes para os diferentes níveis de ensino; subsidiar a nucleação e o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa; e fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação (CAPES, 2016).

Na Universidade do Minho, em Portugal, também é exigida a titulação para ingresso na carreira docente e para Progressão funcional do Professor, como requisito também para que o mesmo participe de cargos de comissão, aprove projetos e concorra a bolsas de extensão e pesquisa. No entanto, no que se refere à oferta de Programas de Mestrado e Doutorado, há um leque muito extenso de programas e linhas de pesquisa, mas em contrapartida, para o professor e qualquer outra pessoa que tenha e queira se qualificar, ao ingressar na pós-graduação tem de pagar as propinas que são as mensalidades que a Universidade cobra pelo curso.

Cabe destacar que em 1997, é aprovado no Brasil, o Parecer do CNE, que propões critérios de reconhecimento de notório saber. De acordo com o § Único do Art. 66 da Lei n. ° 9.394/96, o "notório saber", reconhecido por universidade que oferece curso de doutorado em área afim, que poderá suprir a exigência de título acadêmico. Não incumbe ao Conselho Nacional de Educação conceder qualquer título acadêmico, a ele cabendo apenas a audiência em grau de recurso. No caso de instituições isoladas de ensino superior, os candidatos ao "notório saber" deverão se dirigir a universidades que satisfaçam os requisitos estabelecidos no Art. 1º desta resolução.

A pauta mais recente das discussões refere-se às avaliações de educadores e a sociedade civil de que a ideia de “notório saber” ela reduz a educação, quando muito, apenas à transmissão de saberes. Assim, restringiria o problema da educação, hoje, como problema apenas de saber. Portanto, o modelo a ser defendido ainda é o da Formação dos Professores, de forma contínua, pois é através desse processo que o professor vai se avaliar, vai evoluir, ter mais conhecimento e assim melhorar a cada dia o processo de transmissão de conhecimentos, o processo pessoal enquanto professor e institucional, na medida em que dá um salto muito grande na qualidade da sua contribuição.

4.1.4 O racismo no cotidiano do jovem africano estudante

No atual contexto mundial, a pesquisa acadêmica vem assistindo a um sensível crescimento na discussão relativa às desigualdades raciais, as minorias étnicas, ancoradas numa perspectiva de educação para as diversidades, Interculturalidade e Direitos Humanos.

Outrossim, é necessário assinalar que fazer pesquisa acadêmica abordando a referida temática, principalmente no contexto brasileiro, significa também transitar pelo debate acerca das lutas e atuação dos movimentos sociais, as trajetórias da legalização das políticas públicas e a aprovação das legislações que, só muito recentemente, apontaram a obrigatoriedade de uma educação para as relações étnico-raciais.

Contraditoriamente, temos percebido que o ambiente acadêmico continua sendo excludente e discriminatório. Joana Gorjão Henriques, autora da Obra “Racismo em Português” (2016), ao ser questionada sobre o motivo de se interessar pelas questões raciais, responde: “Cresci com alguns colegas negros na primária, um ou dois no liceu, e nenhum na Universidade” (p.11). Com efeito, um dos nossos questionamentos aos jovens africanos que estudam no Brasil e em Portugal, foi se os mesmos haviam sofrido discriminação racial na sociedade e Universidade de Acolhimento. A maioria relata que já foi alvo de piadas, práticas discriminatórias e racistas no meio social e por docentes e colegas no âmbito acadêmico. Para além da questão racial, é importante questionar: No Brasil, há alguma mulher que ainda não sofreu dos machismos cotidianos?

Assim, é preciso refinar o olhar que problematiza não somente o racismo, pois a discriminação é reproduzida nas mais distintas formas, como por exemplo por ser jovem, por ser mulher, por ser afrodescendente. Neste direcionamento, consideramos o modelo de análise mais pertinente, muito embora tenha gerado sua cota de debates e controvérsias, é o da Intesercionalidade proposto pela feminista e professora especializada nas questões de raça e gênero Kimberlé Crenshaw. (2002). A interseccionalidade tem sido o estandarte que tem feito inúmeras exigências pela inclusão, pois é um conceito sociológico que estuda as interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, a Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. Ela trata das interseções entre estes diversos fenômenos, uma vez que esses processos vêm sendo descrito de vários modos na literatura acerca do tema como: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como duplas ou triplas discriminações. (CRENSHAW, 2002, p. 177). De acordo com a autora:

[...] A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW 2002, p. 177).

É pertinente, no entanto, retomar que a motivação do surgimento e análise dessa categoria se dá majoritariamente pela recorrência de denúncias e falas dos jovens sobre atos racistas e discriminatórios que sofrem na sociedade de “acolhimento”. Nesse sentido, de forma a visualizarmos melhor como ocorrem essas ações, organizamos essa categoria dentro dessa abordagem considerando a geografia das interações sociais: entre alunos, professores e demais espaços de interação.

Assim, ao perguntarmos se os jovens já sofreram alguma ação discriminatória na Universidade, por parte dos docentes, obtivemos alguns discursos, relatados a seguir:

Uma vez a gente estava em sala de aula, e o professor estava explicando que as pessoas negras tem mais hipertensão, por causa da genética. Ai teve uma pessoa que perguntou porquê, e ele explicando: porque elas tem a pele mais firme, e tudo isso, ai ele veio até onde eu estava para mostrar pras outras pessoas da minha turma que a minha pele era mais firme, sem me perguntar nada, só que a minha pele não é assim, é flácida, ai ele chegou, e como eu sabia que a minha pele é muito flácida, eu sabia que ele ia levar um pé na carne. Ele chegou e pegou na minha carne e puxou e disse: Ih essa daqui, pelo visto, que beleza, tem pele de branca. Ele falou desse jeito! Alguns colegas de Turma começaram a sorrir” (Extrato de Entrevista - Yemanjá).

Na sala de aula eu me sinto como se não tivesse presente, pode parecer engraçado mas é a mais pura verdade. Uma vez pedi ao professor para ser ouvinte na outra cadeira dele e ele disse que não, já outro colega fez o pedido no dia seguinte e ele acatou prontamente. Neste caso, pode não ser uma discriminação de uma forma assim elevada e visível não, mas de forma despercebida e mínima eu acho que sim, que foi porque sou africano, mas sempre rebati e rebato de frente, nunca levo desaforo pra casa, mas como vim de um país de África e que já sofreu muito e ainda sofre de discriminação eu já fico muito na defensiva. São dificuldades, sofrimento, mas acima de tudo força. Eu hoje posso dizer que estou a viver uma das piores fases da minha vida, quer por estar farto de estudar, de passar noites em claro e no fim tirar uma nota baixa ou não desejada, de estar longe da família, e o que mais me desagrada é sim o racismo que enfrentamos quase que cotidianamente (Extrato de Entrevista - Olokun).

A primeira questão que se coloca como centro da atenção do discurso das duas entrevistadas é a hostilidade e a rejeição à presença dos alunos em sala de aula, hierarquizada na inferiorização do Outro, neste caso pela pertença à categoria de Africano. Assim, ser africano se torna sinônimo de negro. Gusmão (2004) em sua pesquisa sobre Imigrantes africanos em Portugal, nos explica que a complexidade que vem sido discutida sobre o

africano enquanto categoria. Para a autora, “africano” é antes de mais nada, “categoria referencial que opera o senso comum no cotidiano das vivências entre imigrantes negros e portugueses de modo a definir qualquer pessoa de pele negra e, com isso, atribuir-lhe a condição de “estrangeira”. (p.68).

Considerando que a análise dos discursos dos jovens quando afirmam sofrer atos racistas e discriminatórios vem por parte dos Professores ou no âmbito acadêmico, instiga-nos a questionar: Qual o papel desenhado por essas duas instituições UFPI e UMINHO, no combate ao racismo Institucional? Como esse racismo opera nas duas instituições? Com efeito, sobre o entendimento desse conceito:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22).

Entendemos que as Universidades são embranquecidas, elitistas e preconceituosas. Para o aluno negro que consegue se matricular no ensino superior, ainda são poucos os que conseguem participar de programas e projetos que a Universidade oferece, por isso é preciso compreender e denunciar as desigualdades raciais que atingem o sujeito negro na sociedade e no ambiente acadêmico desde a escolarização básica até o ensino superior. Essa Universidade, segundo Lewandowski, (2012, p. 17):

Em primeiro lugar, viola o direito dos membros dos grupos menos favorecidos de se beneficiar do “bem público educação” em igualdade de condições com aqueles que tiveram melhor fortuna durante seus anos de formação. Esta Universidade predominantemente branca, em segundo lugar, falha na sua missão de constituir um ambiente passível de favorecer a cidadania, a dignidade humana, a construção de uma sociedade livre, justa (...). Por fim, a terceira consequência está associada ao resultado deste investimento público, chamado sistema universitário, em termos de erradicação da pobreza e da marginalização. (...) pelos dados do MEC, o número de negros que conquistam o diploma universitário limita-se a 2%. Isto significa que os postos de comando, seja no setor público, seja no setor 7 privado, (...), ficarão necessariamente nas mãos dos não negros, confirmando mais uma vez nossa estrutura racial estratificada.

É importante destacar que quando um negro consegue chegar na universidade, ele já está na contramão de uma estatística desfavorável. Há algum tempo, no Brasil, discute-se amplamente a questão das cotas para negros no ensino superior, dentre outras ações

afirmativas²² que visam mitigar desigualdades, representando este papel social esperado pelas instituições de ensino superior.

No entanto, na visão de Daflon *et al.*, (2013), a preferência pelas ações afirmativas sociais é, “a expressão de certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de “democracia racial”. (p.310). Neste raciocínio, Paiva e Almeida (2010), sugere que talvez possa haver uma sensibilidade maior entre os membros da comunidade universitária à questão da vulnerabilidade em razão da pobreza do que à da desigualdade racial, o que resulta, frequentemente na opção pelos alunos de escolas públicas como beneficiários das ações sociais.

Com Guimarães (2009) podemos entender a motivação das dificuldades das lutas antirracistas no Brasil quando elenca duas problemáticas principais:

Primeiro, porque a sociedade brasileira não reconhece o racismo, seja de atitudes, seja de sistema, [...]. Segundo, e por consequência, porque as próprias desigualdades raciais são vistas como desigualdades sociais de classe, que afetam o conjunto da sociedade brasileira [...] (GUIMARÃES, 2009, p. 232).

As ações afirmativas raciais, principalmente no ensino superior, buscam oferecer oportunidades iguais aos jovens estudantes, visto que é necessário endossar o pensamento que não se trata de erradicar o racismo, embora este seja o principal desejo dos diversos movimentos sociais negros que há muito lutam combatendo a discriminação racial, mas como outro papel importantíssimo que é colocar o problema da questão racial na pauta das discussões. Gomes (2011) aponta que:

As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2011, p.11).

Sabemos da complexidade da luta contra o racismo, que vem nos exigindo várias frentes de batalhas, mas não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar relevante. Segundo Munanga (2005) essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, “capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a

²² As ações afirmativas são definidas, de acordo com Feres Junior (2006), como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente.

destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”. (MUNANGA, 2005, p.17).

Os jovens relatam que sofreram atos de discriminação e práticas racistas provenientes dos jovens colegas no âmbito de sala de aula e/ou nos espaços da Universidade. A seguir, analisando os atos discriminatórios derivados dos colegas de classe, relatamos alguns: *“Observava que tinha um grupo que me hostilizava, vi que era uma tortura para eles estar sob a minha presença, já ouvi o professor sugerir a minha participação e de outros colegas junto com eles e eles negarem, já escutei risadas e expressões: presta atenção como ela fede”*, afirma a jovem estudante Nanã. Já a jovem Iansã, diz que escutou de uma colega brasileira da mesma classe a seguinte afirmação:

com todas as palavras, essa pessoa falou que era contra a política de cotas raciais, pois que parte do povo queriam a todo custo empurrar os pretos burros pra dentro da universidade, que era uma coisa representativa, era só uma estatística, pois a qualidade era a péssima, dizendo que nós só damos trabalho para outros (Extrato de Entrevista-Iansã).

Infelizmente, quantas vezes já escutamos expressões como “essa mulata” ou “a coisa tá preta”, “inveja branca”, “lista negra”, “denegrir” e que se tornam naturalizadas no discurso das pessoas, evidenciando o quanto a discriminação e opressão se mantem em forma de violência simbólica deturpadas por justificativas como: “era só uma brincadeira”, mas que na verdade carregam estereótipos, violência e racismo. Consideramos que a primeira postura a ser adotada é a compreensão por parte da sociedade como um todo de que não podemos naturalizar esses discursos opressores.

Também conseguimos captar atos e práticas provenientes a partir das interações dos nossos sujeitos com o meio social, para além dos muros da Universidade, pois como afirma Omulu ao relatar que estava em um ônibus, se dirigindo a Universidade, quando notadamente percebeu que uma mulher não quis sentar do seu lado, ao conversar com outra sobre como é transmitido o vírus Ebola, *“pois eu sei que ela pensou que eu poderia estar com o vírus Ebola e por isso preferiu ficar em pé, pois ouvi ela falar que essas doenças vem da Africa e o único lugar que estava vago era do meu lado e também a forma como ela me olhava com cara de nojo”*. Olokun relata *“Sim infelizmente já sofri discriminação, tendo em conta que quando se ouve coisas como “todos estrangeiros deviam ir para sua terra” e sendo eu o único estrangeiro que encontrava na altura quando a tal frase foi dita, e também as habituais discriminação pela cor da pele”*, ou como o discurso de Ossaim: *“Já sofri preconceito quando eu estava de saída de uma loja no shopping, o alarme da loja disparou, olharam pra*

mim e disseram para eu voltar que iam revistar as minhas coisas, pois eu não tinha comprado nada”;

Por sua vez, Oya relata:

Muitas vezes as pessoas me perguntaram se eu trabalhava no condomínio onde eu morava, porque a maioria das empregadas num condomínio de classe média são negras. Já deixaram de me contratar num estágio por ser negra, até hostilizada por ser estrangeira numa universidade pública, como se eu estaria retirando a vaga dos brasileiros. Muitas vezes me hostilizaram por não ter feito o vestibular para entrar na universidade, e por ser negra no curso de Direito com uma sala cheia de pessoas brancas, algumas com claros preconceitos e alto grau de elitismo. (Extrato de Entrevista-Oya).

Um ponto importante que atravessou duas falas dos jovens entrevistados é a questão da identidade racial. Nesse sentido, Nanã afirma: “muitas vezes acham que nós daríamos tudo para nascer em outro continente, como por exemplo de origem europeia, ser branca, acham que não gostamos de ser negra, que somos coitadinhos por exemplo eu sou muito bem resolvida e orgulhosa de minha origem africana. Nesta mesma direção, a estudante Mami Wata revela:

Eu já ouvi algumas pessoas falarem, mas você não é preta, você é moreninha. É bem mais clara que teu pai e tua mãe, tentando me convencer que não sou negra. E eu disse, sim mas sou negra e a pessoa a insistir, mas tens o cabelo liso, é quase que parda, nem parece, vai ser advogada e continua falando (Extrato de Entrevista-Mami Wata).

Percebemos que a pessoa que dialogou com Mami Wata quer a todo momento “embranquecer” a jovem, fazendo-a entender que para o bem dela é melhor ser branca. Assim, para muitas pessoas é inconcebível que o africano assuma um lugar de destaque, como por exemplo “ser médico ou advogado”.

Assim, as juventudes africanas prosseguem experimentando essas inúmeras situações de racismo, como também dificuldades de acesso aos sistemas de ensino e de saúde, e ao mercado de trabalho. Sabe-se, a partir da concepção de Souza (2007), que muitas das barreiras sofridas são culturais e se originam por fatores subjetivos. Do ponto de vista social, também, há necessidades de mudanças por parte de toda a sociedade, sobretudo no campo educacional. Os dados analisados apontam a enorme barreira que distancia negros e brancos no que se refere à educação. Assim, o fenômeno da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros na atualidade, demonstram “que parte do problema está associada ao racismo e à discriminação racial presentes em nossa sociedade em geral e, em especial, na instituição escolar” (SILVÉRIO, 2002, p. 240).

É importante salientar ainda a complexidade existente na percepção coletiva de inúmeras outras dificuldades exercidas pela juventude no processo migratório. Aos docentes, resta ter em mente e em prática o apelo de Gonçalves e Silva (1996, p. 175):

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar o estudante negro não Vol.2 – Número 2- JUL.2016 constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Dessa forma, essa categoria de análise buscou a compreensão junto aos sujeitos individuais e “coletivos” que traduzem o campo das vivências, das lutas e de uma educação voltada para a promoção das políticas públicas de inclusão das juventudes, das relações de gênero, das África e Afrodescendência, alicerçados no respeito à diversidade étnico-racial, principalmente nos contextos escolares onde se constroem/desconstroem uma cultura de violência social percebida nas situações de negação desses sujeitos na condição de igualdade de direito e de dignidade, tomando performance práticas de discriminação, desigualdade e exclusão social. Contraditoriamente, é no campo da educação, de modo específico, que se compreende a necessidade de inventar novas possibilidades de enfrentamento e superação dessas mazelas socialmente enraizadas.

4.1.5 Sobre ser Jovem e os processos de sociabilidades

No panorama mundial, muitos são os estudos que dão conta de desvelar as diversas problemáticas que envolvem a categoria social de Juventude, principalmente fundamentados no campo das ciências sociais e mais especificamente na Sociologia da Juventude. Desta forma, muitos são os trabalhos que tentam dar conta de refletir sobre os processos Identitários Juvenis, as representações do que é ser Jovem, construídas socialmente. Como já referido nos objetivos desse trabalho, a reflexão deve girar em torno da condição de ser jovem no país de acolhimento. Entretanto, inicialmente, os entrevistados foram solicitados a responder a duas perguntas: *Você se considera Jovem? O que é ser Jovem para você?* Eis alguns fragmentos que exemplificam a heterogeneidade das respostas:

Sim, ser jovem nada mais ter atitude de estar disposta para aprender e buscar de crescimento sempre em pensamento positivo (Extrato de Entrevista - Obatalá).

Sim eu me considero jovem, eu estou numa fase em que ainda não tenho todas as responsabilidades do mundo que uma mulher já casada com filhos e um trabalho teria mas já as sinto um pouco nas costas. Ser jovem é estar na juventude, é estar na flor da idade, é ter pouca idade mas não ser infantil, é ter pouca idade mas já ter uma maturidade. Ser jovem é dormir a manhã toda, descansar de tarde, estudar de noite e sair e se divertir na madrugada. Ser jovem é se preparar para uma fase mais adulta pra não dizer adulta mesmo, é receber uma mesada dos pais como se fosse uma espécie de salário e ir para universidade todos os dias como se fosse um trabalho (Extrato de Entrevista - Kianda).

Ser jovem é complicado. Eu acho que é ir atrás dos sonhos, viver a sua vida plenamente, batalhar para ter uma coisa melhor, para, construir uma vida, uma vida melhor, fazer as pessoas felizes, as pessoas ao seu redor (Extrato de Entrevista - Mami Wata).

Sim, considero-me um jovem. E ser jovem não significa apenas ser jovem de idade mas também na mentalidade, no procurar aprender e evoluir com as novas tecnologias. Também ser jovem é estar sempre dispostos a aprender e tentar superar os novos desafios que vão surgindo ao longo da vida (Extrato de Entrevista - Omulu).

Para os nossos jovens entrevistados, o conceito de Juventude é bastante heterogêneo, tal como comporta essa categoria, em virtude das inúmeras concepções que norteiam essa problemática conceitual. Em síntese, os entrevistados e entrevistadas, referem que ser jovem, é estar em um período de vida “sem responsabilidades” e que ser jovem não se limita a um recorte etário, mas sim ao pertencimento a um estado de espírito, em que pode curtir a vida sem muitas preocupações. No entanto, percebemos em alguns relatos em que os jovens parecem estar em uma fase híbrida entre “ser jovem e “ser adulto” (MATOS, 2003), como refere Oxum: “*Acredito que sou uma jovem, mas já com responsabilidades de adulto, por isso sinto a necessidade de trabalhar para me sustentar. Ser jovem é saber viver a sua juventude com respeito, amor ao próximo e que nunca deixe de seguir seus sonhos sem se deixar levar pelos caminhos errados, cumprindo seu papel enquanto jovem*” e, Oxumaré, quando nos diz que: “*para algumas situações me considero Jovem, beber, sair à noite, buscar os descontos que a idade te proporciona, outras vezes pelas responsabilidades, contas a pagar, pelo fato de sair da casa dos pais, sou um adulto*”.

Considerando esse embaralhamento verificado na nossa pesquisa, com o relato dos jovens, percebemos que vai ao encontro com a visão de Pimenta (2007, p. 94-95):

Embaralhamento das fronteiras entre as fases da vida, mas também das maneiras diferenciadas de experimentar os papéis de jovem e adulto, muitas vezes combinando, de forma consciente ou não, aspectos de cada uma delas. O conceito de ‘jovens adultos’ tem vantagens sobre a noção de ‘pós-adolescência’, sobretudo porque aproxima os jovens do estatuto de adultos, mesmo que este ainda seja concebido de forma tradicional-associado à estabilidade profissional e à formação de

uma família. Por um lado, cede algum critério aos jovens que, por quaisquer razões coabitam com os pais ou mantêm relações de dependência familiar, mas ao mesmo tempo dispõem de bastante autonomia e liberdade em relação às decisões que afetam suas vidas. Por outro lado, também abrange aqueles que, para todos os efeitos, já são adultos, mas ainda se consideram jovens e, por ser relativamente ambíguo, também pode ser utilizado para referir-se aos que não se identificam nem como jovens, tampouco como adultos, sem o estigma de que ainda não cresceram ou permanecem, de certa forma “adolescentes”.

Pinto (2013), em sua pesquisa sobre as representações da Juventude, constatou por meio do relato dos seus sujeitos que, para eles, a representação sobre ser jovem perpassa a referência das piores e melhores coisas constitutivas da vida juvenil, ou seja, como os entrevistados perspectivam os pontos positivos e negativos de ser jovem. Assim, de entre as melhores coisas de ser jovem, os mesmos sujeitos relataram que são (p.178):

- Ser mais saudável/ter disposição;
- Aproveitar a vida da melhor forma/ter liberdade;
- Ter mais força de vontade;
- Não ter responsabilidades;
- Os descontos para jovens.

No que se refere às piores coisas constitutivas da vida juvenil, ou seja, os pontos negativos, os jovens pesquisados relataram:

- Não ter objetivos/desistir fácil;
- Dificuldade de arranjar emprego;
- Não são levados a sério/vistos como criança;
- Não ter responsabilidade;
- Os pais/falta de liberdade.

As piores e melhores coisas constitutivas da juventude recortados por Pinto (2013) em sua pesquisa são semelhantes às visões dos nossos sujeitos, quando referem por exemplo que “Ser jovem é nunca ser levado a sério, é você ser rebelde, sempre errado nas situações”. Ou que você não quer arrumar um emprego, pois desiste fácil das coisas e assim sucessivamente. Dessa maneira, na pesquisa de Pinto e Lima, (2008) constatamos que a sociedade como um todo e principalmente a mídia possui grande influência na formação de opinião, comportamentos e valores, inclusive nos jovens, que muitos deles integram um segmento considerado vulnerável. As juventudes mostradas na mídia, em sua maioria, são violentas e fragmentadas, são vistas na sua negatividade, por outro lado, a própria mídia estabelece modelos a serem seguidos, influenciando decisivamente no comportamento dos jovens. Estes, principalmente, de camadas populares enfrentam condições de miséria e desamparo das

autoridades governamentais. A juventude em suas múltiplas faces, carecem de políticas públicas voltadas para ela, e atenção da parte dos adultos, necessitam de serem vistos e serem tratados como “gente”, como jovem de modo particular, não somente como uma fase transitória para a vida adulta cheia de realizações.

A despeito de ser jovem estudante fora do seu país de origem, os jovens revelam que é tempo de descobertas, mudanças, transição e uma forma de se construir como sujeito social. Dayrell (2003, p. 43), ao analisar jovens ligados a grupos musicais, identificou, entre outros elementos, que se deve levar em consideração as várias maneiras existentes de se construir como sujeito. O autor discorre sobre os contextos nos quais o ser humano é privado de desenvolver a sua condição humana, de acordo com a sua pesquisa, ele revela:

E uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser” privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como foi possível constatar em grande parte dos jovens pesquisados. Não é que eles não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem. É essa realidade que nos leva a perguntar se esses jovens não estariam nos mostrando um jeito próprio de viver. Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. (...) na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

Outra questão intimamente ligada a presente categoria de análise, refere-se a uma particularidade do nosso estudo: compreender como esses jovens constituem suas relações de sociabilidade, em âmbito pessoal e entre pares africanos, intra e extra universidade nos países acolhedores: Brasil e Portugal.

Por isso, achamos pertinente questionar se os gostos, sua cultura, os modos de ser jovem são respeitados no país de acolhimento e se estes entrevistados fazem algo para manter viva alguma tradição/cultura do seu país, e como são construídas suas relações de sociabilidade, de modo a entender a representação de ser Jovem Africano no país de acolhimento. Dessa forma, dos quatorze jovens, apenas três (dois residentes no Brasil e um em Portugal) revelaram que seus costumes, crenças, cultura são respeitados no país de acolhimento, enquanto a maioria denuncia uma certa opressão e aversão à cultura africana, o que entendemos como discriminação, afinal não é obrigatório gostar da cultura africana, mas é preciso ter respeito e os que nos dizem os discursos destacados abaixo, no que se refere ao primeiro questionamento, é que essa dimensão cultural não é respeitada.

Olha, não somos respeitados, são feitas críticas às danças que são consideradas sensuais, algumas até chegam a dizer que não dançam daquela maneira, por serem mulheres sérias. Mas outras danças são bem aceites, a comida e as bebidas que fazemos nas noites africanas também são bem aceites. Minha cultura em si do Cabo Verde, não possui ornamentos, nem roupas muito chamativas, nossa cultura está mais parecida com a europeia. Então somos muito parecidos com brasileiros, para sermos reconhecidos como estrangeiros é necessário revelarmos a nossa identidade (Extrato de Entrevista - Osun).

É difícil responder se nossa cultura é valorizada, pois as vezes isso é camuflado, quando chegamos todos acham muito lindo, e começam a perguntar de onde vem isso, conta mais disso e daquilo, depende muito, como estamos falando de acolhimento por parte de pessoas, tem algumas que são verdadeiras e tem outras que aceitam por conveniência e oportunismo, na primeira oportunidade se fecham quando a gente quer mostrar alguma herança africana e até te discriminam, acham esquisito (Extrato de Entrevista - Olokun).

Não sei dizer concretamente porque o grupo que eu ando aqui é o grupo de angolanos então, é muito difícil dizer ser respeitado por outros mas eu estou aqui de dois a três anos nunca tive problema relativamente a respeito da minha cultura, os colegas não falam muito comigo mas também sinto respeito, há eventos realizados que enterro da gata, e existem “n” barracas em cada curso e eu tenho a ficar na barraca do meu curso e ano passado eu percebi que pessoas do curso me conhecem mas não existe aquela relação, aquela integração não existe, eles me conhecem, sabem quem eu sou, sabem o meu primeiro e último nome, o mais incrível, conversaram comigo durante aquela altura, me acolheram, disseram ter feito parte da prática, depois daquilo voltou ao normal, ninguém falava com ninguém, muito fechados. Aqui as festas que acontecem, o convite não sei como que surge, o convite, este grupo do curso, é capaz de eu implorar para jantar com este curso, mas não é um convite formal em termos de jantar, raramente eu vou porque eu sinto que não é convite formal, eu por vez sinto, na discoteca em que frequento conheço boa parte das pessoas que trabalham lá, fico sempre em condições internas e realmente custa a tocar mais músicas africanas posso assim dizer zumba e kuduro (Extrato de Entrevista - Oya).

Você tem que se adaptar, não tem como você levar sua cultura aqui, não tem como, porque muitas pessoas tentaram fazer isso, só que se você fizer isso, você é um mal para a sociedade, porque no início por exemplo, eu usava as roupas tradicionais, vestimenta própria da África, só que na rua as pessoas que olham para você assim: Meu Deus, de onde vem essa pessoa? Você é discriminada o tempo todo (Extrato de Entrevista - Yemanjá).

Durante o processo de ida ao campo para a coleta de dados, como referido no capítulo metodológico, sentimos muitas dificuldades na realização das entrevistas, até porquê não era só encontrar um jovem africano estudante e este lhe conceder uma entrevista, estes jovens teriam de ser de países diferentes, frequentarem cursos diferentes e, de gênero diferentes e, assim, principalmente na Universidade do Minho, esse contato inicial foi bastante demorado. Aos poucos, os jovens iam comunicando-se entre si, no intuito de me ajudar a encontrar essa heterogeneidade de sujeitos. Por decisão deles, criaram um grupo no aplicativo de celular WhatsApp denominado Brasil-África e adicionaram-me ao grupo. A partir das conversas e interações fui convidada a partilhar de seus momentos de lazer e convivialidade. Relato no Diário de Campo, a seguir:

“Mais uma Quarta acadêmica vem aí, vamos juntar toda a malta” era o princípio de um convite que chegava no nosso grupo do Whatsapp. Os jovens começavam a confirmar: Eu vou, eu tô dentro, onde vai ser o “esquentar”? Xangô pergunta. Eu me sinto no dever de responder e aviso: Eita gente, mas na quarta, daí me quebra! Amanhã de manhã como que trabalha na tese? Mas eles começam a me “adular” e referem até a utilidade para a minha pesquisa: Você não disse que queria saber como é uma festa africana? Como é a nossa dança e tal? Fui convencida a ir na Residência Santa Tecla antes, pois eles tinham feito comida africana e eu também queria provar. Foi um momento de socialização e para mim, de muito aprendizado, principalmente da história e cultura africana. Eles demonstram uma certa insegurança, certo receio em falar para mim da cultura, de como são seus países, de religião. Ao mesmo tempo eles tem muita curiosidade sobre por exemplo a cultura brasileira, a gente estava combinando de fazer os pratos típicos nesse dia, no que pediram que eu fizesse feijoada e eles iam cozinhar as comidas típicas africanas. Percebo que o modo como perspectivam a sua cultura parece como se eles estivessem limitados no país de acolhimento e perguntavam: você quer mesmo saber, participar, Edmara? Conhecer sem discriminar, ter uma reação que fuja a normalidade parece ser algo de outro mundo. Fomos à festa juntos, era uma festa africana e a medida que acompanho essa sociabilidade entre eles, percebo que as suas identidades estão em processo de reformulação a medida que estão entre seus grupos de amigos nas quais tem as afinidades que lhes dão segurança e empoderamento mas tendo que conviver com o outro, com outros grupos, outros padrões, outras regras que impõe a vida de quem vive em outro país, uma sociedade dita de acolhimento. Ao acompanhá-los na festa, conhecer mais pessoas e estar na companhia deles, foi um momento muito bom, percebi o quanto é difícil o processo de integração, pois por mais que eles tenham sido acolhedores e educados comigo e que estaríamos juntos, o processo de pertencer a um grupo, de integrar vai muito além disso, é muito mais complexo, pois eu enquanto brasileira numa turma de africanos, me senti só, deslocada, por exemplo por não conhecer os passos do Kizomba, por não estar entendendo o contexto das conversas e as gírias que me deixaram de certa forma excluída. São só dois elementos diante de uma imensidão de peculiaridades. Foi uma boa oportunidade de me colocar no lugar do outro, de problematizar a respeito, de refletir da própria dificuldade de socialização, dificuldade existente entre reafirmar a sua identidade, ou em sair de casa e se divertir com seus amigos, sem passar por alguma situação constrangedora neste caso, pela identidade de ser jovens africanos (Diário de Campo - 28/09/2017).

Segundo Bourdieu (1997, p.29), é necessário construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, “definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital”. Assim,

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (BOURDIEU, 1997, p.30).

A noção de *Habitus* preconizada por Bourdieu é, em última análise, uma noção para se pensar o processo de constituição das subjetividades e identidades dos indivíduos desenvolvidas através das inúmeras instâncias socializadoras. Aferindo para a juventude, as trajetórias de cada jovem e seus estilos de vida, são diferentes, suas vivências causam impactos diferentes e, portanto, a construção da identidade desses jovens também está

entrelaçada pelas relações de sociabilidade, solidariedade e apoio mútuo que, geralmente, são estruturadas em torno de membros da mesma comunidade migrante. É comum perceber nas esferas de socialização como festas e a própria rotina, os grupos andam em guetos e tribos²³, se auto-afirmam enquanto grupo.

Vários autores tem indicado as limitações e dificuldades dos estudantes internacionais para estabelecer amizades com pessoas do país anfitrião e a tendência a fazer amizades com conterrâneos (PANDIAN, 2008; BROWN, 2009a; CUSHNER; KARIM, 2004; UKCOSA, 2004). Segundo alguns autores, amizades com pessoas do mesmo país diminuem a solidão e o estresse (WARD; BOCHNER; FURNHAM, 2001), mas também a interação intercultural e a aprendizagem do idioma (WARD, 2001). A interação com pessoas de mesma nacionalidade tem sido atribuída a um desejo de ouvir e falar a mesma língua e ter acesso a apoio instrumental (BROWN, 2008). Brown (2009a) refere-se a diferentes estratégias adotadas por viajantes em território estrangeiro: monocultural (mantém a própria cultura), assimilacionista (rejeita sua cultura e adota outra no lugar), bicultural (retém a própria e aprende uma nova cultura), marginalizado (rejeita a própria cultura e a do grupo dominante) e multicultural (retém a própria e aprende diversas outras culturas).

Para tentar captar as relações de sociabilidade e convivialidade dos jovens africanos questionamos: Quem são os seus colegas e amigos? Pode falar da sua relação com eles?

Eu tenho uma amiga da Igreja, a gente é muito amiga, a gente pagou uma disciplina juntas e de lá ela me convidou na igreja dela e eu fui, eu vou na casa dela, eu durmo na casa dela, mas ela é de uma família muito humilde, e a maioria são assim mesmo, tem pessoas que tem dinheiro e se aproxima de você, porque você é de fora, as vezes não é verdadeiro, as vezes para posar pra outras pessoas que você tem um amigo africano. porquê você fala outra língua e a pessoa tem interesse quer se aproximar de você, E quer aproveitar de você, para conversar mais sobre aquela língua mas a maioria das pessoas que você vê que é amigo, são as pessoas mais humildes (Extrato de Entrevista - Yemanjá).

Já os meus amigos, ou melhor dizendo as minhas amigas, sim porque eu tenho mais amigas, e são só elas que são próximas a mim. A minha relação com as minhas amigas é das melhores possíveis, elas são as minhas companheiras da vida aqui em Portugal, tornaram-se a minha família, sabem tudo sobre a minha vida e a minha rotina e eu sei sobre a vida delas, não há quase nada pra não dizer nada que não façamos juntas. As minhas amigas são tudo pra mim e eu as tenho como irmãs de outra mãe, cúmplices, Parceiras com P maiúsculo. E posso dizer que sem elas tudo seria diferente mais difícil, pois elas são o meu pilar, porque nós nos ajudamos, amo muito elas e tudo que for agradecimento eu considero pouco para elas (Extrato de Entrevista - Mami Wata).

Podemos perceber pela maioria dos discursos captados, as relações de sociabilidade entre os jovens e seus amigos, na medida em que eles criam essas redes sociais com as relações de amizade que vão dando suporte e apoio, corroborando a pesquisa de Castles e

²³ Sobre o conceito de “tribo”, ver Magnani (1992) e Pais (2004).

Miller (2004, p. 41), quando referem que “Essas redes sociais fazem com que o processo migratório seja mais seguro e manejável para os migrantes e seus familiares”.

Assim, corroborando com Pais (2003, p. 94), “para a generalidade dos jovens, os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação a outros” Essas são “redes de grupos”, “Movimentos Alternativos”, “Agregações Juvenis”. Neste caminhar, analisar a cultura juvenil africana é resgatar um conjunto de símbolos e significações que estes jovens constroem, sobretudo os imigrantes. O sentido disso está em compreender seus códigos de pertencimento e viabilizar como essas vivências e práticas culturais podem ser pertinentes e enriquecedoras, conforme constatam alguns estudos (MEAD, 1951; BECKER, 1989; CALLIGARIS, 2000; PAIS, 2003; DAYRELL, 2007, entre outros).

Outra forma de privilegiar as potencialidades dos jovens e que aparece também como forma de combater a exclusão e ao mesmo tempo promover as suas sociabilidades focando-as como sujeitos de “voz e vez” é através de suas identidades juvenis, em específico, a identidade juvenil negra. Neste caminhar, o conceito que possuímos do eu, a forma como nos vemos a nós mesmos, vemos o mundo e o modo como somos vistos pelos outros, constitui a base da nossa personalidade adulta. Nesse sentido, todos possuímos uma subjetividade. Segundo Bock (1991, p.28),

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

Como essa subjetividade não é inata; ela se constrói a partir das vivências de cada um, os jovens têm expressado suas identidades juvenis de diversas formas, principalmente através das práticas culturais, de agregações em Movimentos Alternativos²⁴, em gangues²⁵, em

²⁴ “Movimentos Alternativos” são organizações, no caso, de jovens de classe média, das periferias urbanas ou do meio rural que realizam práticas (ações coletivas) de sociabilidades próprias, a fim de construir alternativas para suas vidas em várias dimensões: lazer, política, qualificação profissional, música, desporto, dança, dentre outras. Não obstante, outros grupos oriundos de periferias urbanas, por viverem em extrema situação de pobreza, por falta de acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade e de ausência de acolhida humana (afeto, solidariedade, apoio moral), impulsionados pela exacerbação de ideias consumistas difundidas sobretudo pelos meios de comunicação de massa, praticam ações coletivas que deterioram a dignidade humana (furtos, roubos, assaltos e homicídios), justificadas pela lógica de, de um lado, por necessidade de sobrevivência, e de outro, de denúncia das desigualdades sociais. Há também os grupos de

organizações culturais, etc. Dessa forma, criam modos próprios de ser jovem, fabricando música, arte, suas próprias histórias e suas identidades. Se auto afirmam também à medida que exteriorizam seus comportamentos, linguagens, modo de se vestir e se arrumar, estilo e espaço culturais próprios.

Abrantes (2011), propondo uma compreensão mais integral e profunda das sociabilidades juvenis, sinaliza que o protagonismo presente dos jovens, sobretudo na esfera do lazer e dos estilos de vida, conduz ao desenvolvimento de “disposições e estratégias complexas e legítimas, nos interstícios da autoridade adulta, que são transportadas para o espaço escolar e que, entrando em frequente tensão, não deixam de o transformar”. (p.101). Portanto, não apenas os espaços educativos socializam os jovens, como estes se socializam entre si e com os outros, assim também como socializam as instituições nas quais estão inseridos.

4.1.6 Expectativas dos jovens face ao futuro

No contexto atual das relações do mercado de trabalho, sem dúvida alguma, quem tem um nível maior de escolaridade, tende “teoricamente” a ter mais chances de sucesso profissional. O processo de escolarização constitui uma possibilidade concreta de superar situações sociais e económicas desfavoráveis e possibilitar uma melhoria de vida, uma mobilidade social ascendente²⁶. É por isso que sempre houve uma preocupação e valorização nas sociedades do processo de escolarização, e até pouco tempo atrás, entrar numa Universidade brasileira era reservado a uma parcela mínima de pessoas que tinham condições de entrar e permanecer no ensino superior.

O desenvolvimento do debate no âmbito dessa categoria permitiu conhecer as expectativas dos jovens entrevistados sobre o futuro e a permanência ou não no país de acolhimento. Na esteira desse objetivo, procuramos captar: 1) se eles pretendem voltar ao país

origem ideológica de ultra direita que por preconceito violentam aquelas pessoas que, para eles, estão fora das normas de suas perspectivas ideológicas.

²⁵ De acordo com Abramovay *et al*, (2002, p. 95), gangues/galeras são grupos de jovens, mais ou menos estruturados, que se agregam para criarem sociabilidades próprias, através de lúdicas até atos de delinquência. Seus membros mantêm relações de solidariedade tendo como base uma identidade mesmo que incipiente, mas compartilhada. “Pertencer a uma gangue/galera, fazer o jogo de rivalidades são vetores de identidade grupal que podem levar tanto a novas formas de criatividade – a exemplo dos rappers – como práticas de delinquência”.

²⁶ Pinto (2013) acredita que essa mobilidade possa assumir diferentes formas em função do posicionamento da ascendência familiar na hierarquia social, podendo revestir uma “mobilidade social limitada” exatamente por essa pertença.(p.161).

de origem, 2) Quais são os projetos para o futuro e 3) se, para eles, existe alguma relação entre concluir um curso superior e sucesso profissional.

Analisando o discurso apreendido, a maioria dos jovens africanos expõe a vontade de regressar ao país de origem, com a finalidade de “ajudar o meu país”, refletidos nos seus planos para o futuro, como nos diz Yemanjá: *“Eu gostaria de voltar, fazer minha especialização, trabalhar um pouquinho, casar, ter filhos, eu gostaria de montar uma clínica no meu país, e também trabalhar em alguma organização internacional para ajudar as pessoas que mais precisam”* e Oya também relata: *“Sim, eu quero dar minha contribuição ao país, quero seguir a carreira docente, fazer mestrado e doutoramento”*.

Na contramão da maioria das respostas, embora em menor número, há quem prefere ficar no país e seguir construindo a vida como é o caso de Osun que não vislumbra voltar ao seu país de origem, Ele diz: *“No momento eu não penso em voltar de forma permanente, só para visitar os meus pais, mas quem sabe no futuro, eu logo que me formei, arrumei emprego e já estou casado”* ou Oxumaré que relata: *eu quero ver cá como é, tem mais ofertas de emprego, posso ir para a Espanha, seguir os meus estudos, meu país não sei se terei chances profissionais”*

No que se refere às possibilidades de êxito profissional, os jovens creem que devem fugir da herança social que a vida lhes impõe, e que buscar a certificação, neste caso os diplomas no nível superior aumentam suas chances de inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, foi unânime entre os jovens pesquisados, a esperança ancorada na oportunidade de melhorar de vida, após concluir seu ciclo escolar. De forma especial, a Universidade assume uma representação social e importante na vida deles. Nanã revela que universidade modificou sua forma de pensar, *“abriu minha mente para querer mais aprendizado. A faculdade de Direito é um sonho de criança, e estudos políticos também são uma meta em minha vida. A satisfação pessoal é 100% em minha vida.”*. Omulu nos diz que passa o tempo todo na Universidade, em suas palavras: *“apenas vou para casa dormir, sempre nossa atividade está relacionada para as atividades acadêmicas, quando tô de férias eu viajo para conhecer outras cidades e culturas diferentes, a visão de mundo que eu tive depois que entrei aqui’*. Abaixo, alguns relatos dos sujeitos elencando a importância que a Universidade tem em suas vidas:

Eu sou de uma geração da minha família, que teve sabe, teve como estudar. Estar numa universidade era um sonho dos meus pais, que não tiveram essa oportunidade, trabalharam, passaram dificuldades. Por isso, é uma grande responsabilidade e uma possibilidade de ajudá-los, pois foi com muito sacrifício que

eu cheguei aqui. E é assim que eu vou ter uma profissão, é através daqui que eu vou crescer (Extrato de Entrevista - Iansã).

A universidade é tudo na minha vida, pois é isso que vai me permitir chegar na profissão que eu quero exercer na vida, ser a pessoa que eu quero ser na vida, por isso a Universidade é uma das coisas mais importantes que eu boto assim na minha vida (Extrato de Entrevista - Kianda).

A universidade, quer dizer, esse meu curso, meu diploma e tudo que aprendi nesses quase 4 anos de estudo, é toda a minha arma para vencer tanta dificuldade, é minha expectativa maior de vida: ter uma carreira decente (Extrato de Entrevista-Xangô).

De acordo com o Relatório Delors (1999, p.11) os processos educativos são vistos como uma solução para todo o tipo de mazela social, sendo um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, da liberdade e da justiça social; como uma “via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”.

Ademais, a educação em nível superior, gera ainda uma maior expectativa na vida do estudante universitário, o encontro com um conhecimento mais concreto, o sonho de uma carreira escolhida, as expectativas iniciadas na mudança de ensino são alguns desses elementos.

Em contrapartida, quando adentram esse universo acadêmico, desencadeiam encontros e desencontros com o decorrer da vivência universitária, as contradições existentes entre as suas expectativas iniciais e o que a instituição realmente pode oferecer, insatisfações, anseios, dificuldades, como aponta o estudo de Polydoro (2000, p.21) dando ênfase a percepção da realidade da nova situação do contexto universitário em que esse educando ingressou e das necessidades de adaptação, apropriação a ela, no embate entre a alta expectativa prévia com “a fantasia de que todas as dificuldades haviam se encerrado com o ingresso na universidade”. Assim, o enxerto da entrevista a seguir exemplifica alguns dos sentimentos antagônicos que se desenvolvem em alguns jovens universitários, principalmente no período inicial de ingresso à Universidade, a saber:

Até eu entrar aqui a Universidade era tudo na minha vida, expectativa mil, sonhava dia e noite estar na Universidade, nesse ambiente que a gente vê as pessoas comentando, logo no 1º período eu fiquei a pensar: é só isso mesmo? E os professores? Nenhum conhecimento produzido de verdade, aulas enfadonhas, sem construção crítica, as coisas tudo solta, todo mundo por si, e muita cobrança, tô com 5 disciplinas e estou pensando como vou conciliar com meu trabalho pois cada professor pede umas trezentas coisas, seminário, estudo de texto, oficina, tudo isso valendo só uma nota, a coordenadora mesmo eu nunca nem vi (Extrato de Entrevista - Mami Wata).

Para além dessa questão, de acordo com Corti e Freitas (2003), existe uma distância entre o que os autores denominam “mundo escolar” e “mundo juvenil”. A consequência deste distanciamento está na perda da capacidade das instâncias educativas (Escola Básica, Universidade) de propiciar uma educação significativa na vida dos jovens, a fim de gerar referências positivas para eles. Há que se considerar a heterogeneidade de dificuldades que os alunos têm ao adentrar a Universidade, considerando a ruptura de um modelo de ensino conteudista para um modelo mais autônomo para o aluno.

Consideramos pertinente ressaltar que para todos os sujeitos entrevistados, a Universidade não assume uma representação negativa, mesmo considerando os esforços empreendidos por estes jovens à adaptação ao ambiente acadêmico, às dificuldades encontradas com relação à prática pedagógica dos professores, os percalços e discriminações e até as situações externas que vão além da Universidade. Os jovens continuam seus discursos com caráter de denúncia:

Ela tem um importante papel, fundamental, acredito, mas ela tem que mudar, precisa se modernizar, como a sociedade se modernizou, hoje sabemos nossos direitos e temos que sempre atuar nos centros acadêmicos, no fortalecimento dos nossos alunos, na transparência dessa universidade, as vezes a gente não vê os editais, se a gente se unir a gente pode, não digo tirar o professor, mas a gente pode falar para melhorar, fazer abaixo-assinado, pedir as coisas...sem os alunos, não haveria Universidade (Extrato de Entrevista - Oya).

Com efeito, Darcy Ribeiro (1986) há 31 anos atrás já assinalava o desafio da universidade para as décadas seguintes: - “Universidade para quê?... Universidade, para quem?” (p. 9), no que aponta para a missão de “construir um país habitável, para implantar uma sociedade solidária” (p. 10). Um ano depois, a OCDE (1987) em “Que futuro para as universidades” enuncia dez funções que a Universidade deve garantir:

- Proporcionar educação pós – secundária geral;
- Desenvolver actividade de investigação e de ensino;
- Satisfazer a necessidade de mão-de-obra da “Sociedade de peritos”;
- Providenciar uma educação especializada e profissional e alto nível;
- Ajudar, através das suas funções de investigação, educação e preparação profissional, a intensificar a lado competitivo da economia;
- Actuar como mecanismos de filtragem para aqueles que procurarão obter subsequentemente um emprego de alto nível no serviço público, na indústria, no comércio e numa grande variedade de profissões;
- Proporcionar uma corrente de mobilidade social;
- Oferecer uma variedade de serviços à sua região e à comunidade próxima;
- Comportar-se como modelo de certas políticas nacionais, tais como a promoção de igualdade de oportunidades, a eliminação do racismo e do sexismo e a manutenção de valores envolvidos na “transmissão de uma cultura e padrões comuns de cidadania;

- Preparar homens e mulheres para o desempenho subsequente de cargos de chefia na sociedade e para ocupar posições de influência na vida pública, nas profissões e cada vez mais, no trabalho industrial e comercial.

Contraditoriamente, a Universidade não conseguiu cumprir o seu papel e compromisso social, considerando o conjunto de desafios e exigências que se colocam à Instituição e sua responsabilidade tanto pelo funcionamento técnico e humano e percepção crítica no contexto em que se insere.

Santos (1995) identifica três crises que a Universidade Contemporânea passa: a *crise de hegemonia*, "resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século XX lhe tinham sido atribuídas"; a *crise de legitimidade*, "provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro"; e a *crise institucional*, resultante da "contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social".

Diante do exposto, somos instigados a lançar um questionamento: A universidade, nos moldes em que existe até hoje, ainda tem potencial para responder às necessidades de uma sociedade mutante, que dia-a-dia assume novos contornos tanto em sua estrutura quanto em sua forma? Essas e outras questões serão retomadas a partir da fala dos docentes, em torno de outras questões: O papel da Universidade na promoção da Igualdade de Oportunidades sob a lógica de uma instituição aberta para a Interculturalidade; a avaliação por parte dos docentes sobre a qualidade e as condições positivas e negativas que a Universidade na qual trabalham lhes oferece; dentre outros. De imediato, podemos inferir o que muitos autores constataram: essa Universidade do sec. XXI, precisa urgentemente ser aberta, ampliada, flexibilizada, enriquecida, valorizada, democratizada, ou seja, passar por uma reforma (SANTOS, 1991), uma vez que, conforme Ribeiro (1975, p.18) "apenas o sistema educacional e, especialmente, a Universidade, cuja função é adestrar quadros, poderá conferir legitimidade ao exercício do poder nas sociedades futuras, cujos gestores serão obrigatoriamente diplomados em cursos universitários".

Assim, nessa categoria de análise, outra variável que gostaríamos de abordar remete-se a autoavaliação dos jovens no cotidiano acadêmico. Para isso, perguntamos: Como você se

caracterizaria e se avalia enquanto estudante? Que dificuldades encontra? A grande maioria revela que se consideram alunos razoáveis. Para confirmar essa afirmação destacamos alguns depoimentos que ilustram a heterogeneidade de conflitos e dificuldades que estes sujeitos passam:

Eu acho que sou uma boa aluna, esforçada. Porquê eu tive vários problemas no início, principalmente por causa da língua. Eu acho que a gente teve várias dificuldades. Além de você se adaptar com a Universidade, com o mundo diferente, com uma cultura diferente você tem que se assumir como pessoa, porque no seu país, você tinha seus pais, seus primos, sua família, sempre uma pessoa para te ajudar e quando você chega aqui, você não tem apoio, nem psicológico, nem de nada, nada. Você tem que aprender a gerenciar seu dinheiro, a pagar suas contas. É difícil. As vezes eu tava na sala de aula, pensando: Meu Deus, tenho que pagar as contas. Meu Deus, quando eu chegar em casa, tem isso, quando chegar em casa você tem outras coisas. Você chega em casa, em vez de estudar, você já tem que fazer outra coisa. E as pessoas não entendem, tem gente que diz que você está traumatizada, que não se esforça para ser uma boa aluna. Nunca reprovei, graças a Deus (Extrato de Entrevista-Yansã).

Eu considero-me uma estudante medíocre, nem tão má, nem tão boa, contudo eu acho que tenho potencial para ser melhor daquilo que sou e faço, mas não estou muito focada, principalmente este ano que já é o terceiro. Não posso dizer que não sou esforçada, mas que desanimo-me muito fácil com uma nota baixa e desencorajo-me facilmente. Eu diria que ainda estou a me descobrir, isto é, procurando qual é a melhor maneira para estudar, frente às dificuldades que encontro na UMINHO, não tenho muita motivação e acho que meu psicológico está abalado (Extrato de Entrevista - Oxum).

No Brasil, poucos são os estudos que visam compreender o percurso acadêmico dos estudantes estrangeiros, efetivamente da forma como se adaptam ao longo do tempo à educação, ao contexto social do país, considerando inúmeros fatores que causam impactos positivos e negativos em sua vivência e desempenho universitário. No entanto, vários pontos levantados por Iansã e Oxum, foram analisadas por autores internacionais. Nas pesquisas de Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell, & Utsey, 2005; Constantine, Kindaichi e cols., 2005; Wang & Mallinckrodt, fica “comprovado” que os estudantes internacionais passam por problemas como: choque cultural, dificuldade de adaptação com confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade, transtornos psicológicos, discriminação.

São muitos e diversos os fatores que diminuem o rendimento acadêmico e em alguns casos, contribuem para que os jovens estudantes voltem para o país de origem, interrompendo seu ciclo escolar. Convém destacar o extrato de entrevista de Osun, que diz: “*Não consigo muito entender o funcionamento da rotina de cá, o entendimento da língua, da dinâmica da Universidade, algumas situações têm me deixado desmotivadas, mas está a correr bem, na medida do possível*”. Para um melhor conhecimento do que está em causa recorre-se ao

registro exemplificativo: há condições específicas para a vivência da juventude estudante no país de acolhimento. Esse aspecto recai sobre o modo como estes estudantes são absorvidos socialmente, como passam a ser estabelecidas as relações entre os considerados portugueses e brasileiros e os “de fora”. Os postos de trabalho que passam a ocupar, os lugares que frequentam, os bairros onde residem, os modos de viver, de vestir, de falar e de pensar, podem ser considerados elementos caracterizadores da diferença que podem atrapalhar o processo de adaptação, fazendo com que estes jovens, por exemplo, voltem ao país de origem.

Neste direcionamento, o trabalho de Andrade e Teixeira (2009, p. 2) evidenciam que a perda abrupta do que é familiar, dos sinais e símbolos de interação social conhecidos pode levar a uma sensação de isolamento e baixa auto-estima, mesmo considerando que alguns alunos internacionais não desenvolvem nenhum tipo de dificuldade ou problema de adaptação. Ainda segundo estes autores:

Sendo o grupo de estudantes internacionais muito heterogêneo em termos de nacionalidade e *background* cultural, diferentes estudos apontam uma série de fatores que estão relacionados ao processo de adaptação e aos resultados obtidos pelos indivíduos nesta transição. Entre estes fatores, destacam-se aspectos relacionados: (a) às próprias características da transição, como o suporte recebido anterior e posteriormente à transição e o tempo de inserção na nova cultura; (b) às características do novo ambiente, envolvendo a percepção de aceitação na nova cultura, o grau de diferença entre a cultura de origem do estudante e a cultura em que ele está inserido, o suporte social disponível e a influência dos pares; (c) aos aspectos demográficos e sociais, como idade, gênero, recursos financeiros, escolaridade e vivências interculturais anteriores; e (d) aos fatores de personalidade e comportamentos pessoais, como estratégias de enfrentamento, disposição a enfrentar riscos, abertura à exploração e à busca de rede de apoio, expectativas do aluno, envolvimento acadêmico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais e senso de identidade étnica.

Do entendimento que são diversos os fatores relacionados ao processo de adaptação do jovem ao universo acadêmico, que podem implicar positivamente ou negativamente no seu rendimento escolar sublinhamos uma outra problemática: a Universidade acaba por trazer consequências aos jovens que se sentem excluídos do sistema escolar, ocasionando muitas vezes o seu baixo rendimento e o seu fracasso escolar. Aplica-se a esse caso, o que Bourdieu e Passeron (1975, p. 21) denominam de violência simbólica referindo-se ao contexto educacional. Para estes autores: “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Estes autores reiteram que a reprodução das desigualdades sociais tem como cunho responsável a instituição escolar que com a arbitrariedade de sua ação pedagógica, acaba por impor regras, princípios, saberes e representações culturais das classes dominantes. As desigualdades que se configuram no seio da Universidade se fazem pela reprodução da cultura dominante e é

preciso debater essas ligações de modo que a própria Universidade possa orientar e criar condições, sobretudo aos jovens estrangeiros, a conquista de possibilidades concretas de um futuro melhor.

4.2 O que dizem os docentes do Ensino Superior?

4.2.1 O ser e tornar-se professor

Essa categoria comporta uma análise das necessidades na formação de professores, dá conta de desvelar os elementos de aprofundamento sobre as necessidades na formação de professores. A partir disso, constitui-se o cotidiano da prática docente, em que a temporalidade do saber dos professores e os dilemas do “ser” professor é considerada fator imprescindível de análise.

Com Tardif (2002) nas discussões que remetem aos saberes docentes, entendemos que esse saber é compreendido como um conjunto de saberes que se fundam no ato de ensinar, incluindo também os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, o que torna um saber plural, heterogêneo, e proveniente de fontes variadas, ou seja, afirmar que os saberes relacionados ao trabalho demandam um período, um tempo variável para que sejam construídos gradativamente. Os professores, ao pertencerem a um grupo social, ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Com esse autor concordamos que é um saber desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. A carreira de docente no ensino superior é uma das mais almejadas, considerando a profissão professor, esta categoria é melhor remunerada, conferindo o status de alta intelectualidade, mas também exigências e responsabilidades no exercício dessa docência.

No entanto, essa desvalorização também é sentida, na fala de alguns dos docentes e advém da pouca autonomia de trabalho, das poucas condições de ambiente ofertadas pela Universidade, dentre outras questões que emergiram após estes sujeitos serem indagados acerca do nível de satisfação da Universidade na qual trabalham e sobre os dilemas e dificuldades que encontram

Tentando captar o nível de satisfação dos professores com as instituições nas quais trabalham, obtivemos os seguintes resultados, no quadro abaixo:

Quadro 14- Nível de Satisfação dos Docentes com suas Instituições de Trabalho

Entrevistado	Instituição	Nível de Satisfação
Professora Trevo Rosa	UFPI	“Insatisfeito, muitos desafios”.
Professora Iris Africana	UFPI	“Não estou satisfeito”.
Professor Retama	UFPI	“Estou plenamente satisfeito”.
Professor Guari-Natal	UFPI	“Enfrentando muitos desafios”.
Professor King Protea	UMINHO	“Eu diria que há um grau de satisfação novo e elevado”.
Professor Capim Elefante	UMINHO	“Elevado”.
Professor Euterpe	UMINHO	“Nível de satisfação médio”.
Professora Commelina	UMINHO	“É, é um nível elevado”.

Fonte: Elaboração da Investigadora a partir da análise das entrevistas

Como podemos perceber na tabela acima exposta, a maioria dos docentes da UFPI se dizem insatisfeitos com a Instituição. Como dois docentes relatam enfrentar desafios, buscamos compreender a origem deles. Assim, percebemos alguns impasses que perduram em algumas instituições e quanto ao entendimento dos professores, tornam-se dificuldades complexas. A professora Trevo Rosa revela:

Pensando a UFPI numa perspectiva mais ampla, são muitos desafios que a gente não vê, por exemplo, a universidade comprometida ou preocupada com uma educação transformadora, com uma educação crítica ou com uma educação que dialogue com as diversidades culturais, nós temos de modo geral uma universidade ainda muito centrada no viés burocrático, ou no viés meritocrático, priorizando muito mais os aspectos quantitativos e muito pouco aberta pra dialogar com os problemas sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade da educação então, uma universidade ainda com um viés muito conservador ou se não, universidade muito voltada pra uma perspectiva técnica, para atender as necessidades de uma sociedade neoliberal e capitalista (Extrato de Entrevista - Professora Trevo Rosa).

Os docentes trazem em comum o desejo de aprimorar novas práticas, de implementar alternativas didáticas, superar arranjos curriculares, dialogar com a comunidade. Limitado seria dizer, que as práticas educativas dos professores, operam livre e autonomamente. Os docentes enfrentam interferências e resistência por parte da gestão, de colegas, da coordenação e até mesmo dos próprios alunos.

Assim, são muitas as tessituras que envolvem o trabalho docente e é a partir de como o professor concebe a sua construção e prática que ele vai tendo noção das suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas várias e sempre diferentes situações de trabalho. Nesse sentido, é importante destacar as experiências e a construção do “Ser e Tornar-se Professor”:

Olha, é, a minha construção enquanto professor, é, eu considero que, tenho uma marca muito forte das minhas experiências nos movimentos sociais e na educação popular. Eu acho que muito do que eu sou hoje enquanto professor tem essa influência muito grande da educação popular. Eu trabalhei durante muito tempo em organizações não governamentais fazendo cursos de formação em educação popular com lideranças comunitárias, para agricultores, para camponeses, então assim essa experiência da educação popular ela me deu muitos elementos, como políticos, pedagógicos pra minha articulação quanto docente do ensino superior (Extrato de Entrevista - Professor King Protea).

Sonhei em ser professora, desde a infância. Minha brincadeira predileta era dar aulas para minhas bonecas e ajudar as minhas colegas de classe nas lições para casa. Quando ingressei no Curso de Direito, indignada diante do descaso com a educação jurídica, ajudei a criar o projeto de extensão Corpo de Assessoria Jurídica Estudantil – CORAJE – projeto de Assessoria Jurídica Popular que tinha como objetivo contribuir para a formação crítica e sensível das (os) juristas, atuando em processos de educação popular em direitos humanos juntamente com movimentos sociais. Essa experiência me motivou a sair da graduação para o mestrado e do mestrado para sala de aula como professora (Extrato de Entrevista - Professora Iris Africana).

Freire nos diz que o professor comprometido com a sua prática suscita diferentes margens de interesses, diferentes frentes de atuação. Esteves (2007) indica que o professor, ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo - turma, motivadas pelo sistema, ou contexto onde desenvolve a sua atividade profissional e até pela sociedade, vai em busca de formação. Esta formação deveria ser preferencialmente centrada no contexto de trabalho em que se vivem os problemas. Nessa visão, a formação contínua de professores deve ser considerada como instrumento de mudança da sua qualificação, entretanto, deve ser associada à investigação e ao desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos.

Nos estudos de Contreras (2002, p. 63), “a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado” este raciocínio vai de encontro a uma categoria de análise de Nóvoa, (1995) sobre a racionalização técnica do trabalho do professor. Este autor nos alerta que o discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e da prática docente mostra a necessidade de regulação desta profissão e o respeito pela experiência do mestre, além da valorização do processo interativo e formação continuada tão necessários à atividade pedagógica (NÓVOA, 1996, 1999).

Em contrapartida, aos professores é exigido um esforço cada vez maior implicando em uma corrida constante de produtividade, por exemplo as exigências de todo semestre acadêmico como participação em encontros, seminários, congressos, fóruns, apresentação de trabalhos; divulgação e publicação de artigos, revistas e livros; atendimento aos alunos; participação de bancas como membro examinador, orientação de trabalhos, Iniciação a pesquisa científica e extensão, enquanto é possível sugerir que uma minoria procura uma reflexão da prática, abstendo-se do melhor meio para este efeito é o recurso à formação contínua. Dessa forma, essa lógica de produção tem contribuído com o desgaste físico e psicológicos dos docentes que buscam manter os padrões de qualidade e rigidez dessa corrida pela produtividade. Assim,

Essa excessiva intensificação do trabalho relaciona-se intimamente aos critérios quantitativos produtivistas que passaram a reger as relações entre docentes e estudantes, servidores e dirigentes, fruto das políticas de avaliação externa/heteronômica e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle nas atividades cotidianas da universidade (BAZZO, 2006, p.177).

A Lei n. 9.394/1996, em relação ao trabalho docente no ensino superior, fixou e estabeleceu, em seu artigo 13, os encargos dos professores: “participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos”.

Portanto, corroboramos Nóvoa quando diz que é esse o desafio para os professores: “reformular desde as bases da escola e prepara-la para a modernidade. Por quê? Porque grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (Nóvoa, 1991, p.29).

4.2.2 O desafio da prática educativa intercultural

A preocupação em identificar as contradições existentes entre a narrativa do discurso oficial dos professores e a prática é um esforço relevante e necessário, porque analisa a complexidade multidimensional desse processo. Nesse sentido, para extrair como os docentes entrevistados concebem a questão da Educação Intercultural em sua prática, não seria

interessante indagá-los se os mesmos desenvolvem ou não aquela perspectiva cotidianamente, mas sim de que forma, que metodologias e esforços veem sendo empreendidos na construção da mesma. Assim, perguntamos: **Na sua opinião os professores do ensino superior desenvolvem uma prática educativa voltada a educação intercultural?**

Acho que não, acho difícil, muito difícil, porque é uma experiência nova aos professores não é?! agora, quer dizer, na universidade é uma instituição cosmopolita aberta, é, intercultural por definição, quer dizer, ela não pode deixar de ser é, se não for, ela vai fechar, e ao fechar vai perder uma educação é, sobre vocação, como diz o cosmopolita, sua educação de troca de ideias, de elementos culturais, de elementos de toda ordem e portanto, quer dizer, no meu ponto de vista é absolutamente indispensável para universidade, o universitário é uma personificação, como diz o cosmopolita, seja o estudante, seja o professor e portanto esse conhecimento do outro, da universidade, da cultura, da língua, da tradição, dos elementos distintos do próprio sistema significativos, das avaliações da escola, são elementos extremamente relevantes portanto, as próprias pessoas vão aprendendo muito desses países a medida que encontram estudantes e vão aumentando as dissertações de mestrado por exemplo, ou tese de doutorado quer dizer, eu sei muito da África ou de Cabo-verde, de vários países inclusive do Brasil (Extrato de Entrevista - Professor King Protea).

Não, assim, eu acredito que os professores não estão preparados pra lidar com, com essa questão da interculturalidade, primeiro por conta de sua própria formação acadêmica e cultural, né, nós vivemos num estado né, que tem uma tradição cultural muito conservadora, é um estado com predominância muito grande de é, pessoas católicas né, que por si só já implica numa certa resistência a uma, à experiências culturais que tragam elementos né, com viés religiosos que não seja aqueles da igreja católica e nós temos também como outro lá que é mais agravante, é uma crescente adesão às igrejas evangélicas que esses sim, demonstram mais intolerância quanto às questões culturais que envolvam outras perspectivas, outras crenças, outras práticas sociais e culturais que não sejam aquelas ancoradas à uma perspectiva mais cristã é, e dentro disso a gente vê uma resistência principalmente às tradições culturais e de origem africana, afrodescendentes, bem como as tradições indígenas que também partem de uma outra é, matriz cultural e também espiritual, então, há uma resistência muito grande e também, nós temos dentro da nossa formação cultural uma resistência ou um preconceito muito grande aquelas práticas culturais ou aquelas tradições que não são do viés europeu né, então há uma marca, uma presença muito forte dessa tradição europeia como sendo uma marca de uma tradição é (Extrato de Entrevista - Professora Trevo Rosa).

Não. A prática educativa no Brasil ainda é marcada por processos de hierarquização que reforçam o poder simbólico do professor sobre as (os) estudantes, em que o professor sabe de tudo e as (os) estudantes não sabem de nada. Esses processos servem a práticas educativas que servem à indiferença, apatia, aculturamento e dominação. A colonização do saber e poder são cotidianas e produzem uma realidade perversa que gera distorções de uma história única (Extrato de Entrevista - Professora Iris Africana).

Convém ressaltar que nos deparamos com dois relatos docentes que não tem nenhum conhecimento sobre a Interculturalidade, como exemplifica o professor Guari Natal: “Nunca ouvi falar disso, deve ser um ensino baseado em vertentes de ensino contemporâneo, desconheço” ou como ressalta o Professor Retama “Confesso que não sei definir o que seria

uma prática educativa intercultural. Como o curso de computação é predominantemente ligado ao raciocínio lógico e matemática não encontramos espaços para atividades com esse fim”.

De acordo com os outros relatos descritos e demais discursos, percebemos que para a maioria dos entrevistados/os, os professores não desenvolvem uma prática educativa intercultural pelas imensas dificuldades de sua implementação. Portanto, pensar em Prática Educativa Intercultural no ensino superior é pensar na superação de inúmeros desafios e complexidades que esse tipo de educação supõe. Pelos discursos apreendidos, os docentes apontam as inúmeras dificuldades inerentes à implementação de uma prática educativa intercultural considerando o papel da educação intercultural, seja no campo pessoal ou coletivo é sempre exercido sob múltiplos desdobramentos, de maneira que processos de ensino aprendizagem, sob esse cume, possam servir como um elemento de referência na configuração de novas propostas pedagógicas.

Contudo, consideramos oportuno afirmar que, nesta pesquisa, conseguimos identificar alguns professores sensíveis às questões das diferenças culturais no âmbito escolar, que, por meio de suas experiências pedagógicas, conseguem pelo menos iniciar uma discussão sobre a temática, inserida em algum momento da sua atividade docente. Não obstante, quando se fala em inovação no ambiente acadêmico, ou em práticas interculturais ou em inovações pedagógicas, muitas pessoas podem dizer: “é difícil”, ou “não é possível romper com determinados guetos acadêmicos, porque lá estão as ‘estrelas’ da academia e elas não deixam...” Uma experiência assim “é muito perigosa e dá muito trabalho. Eu hein!...” Como desconstruir formulações desta natureza? Os docentes tem feito “sua parte” nesse processo? Como efetivamente os professores vem articulando suas ações pedagógicas de forma a promover uma prática educativa intercultural?

Pelo relato dos jovens estudantes africanos, não são construídas essas práticas educativas interculturais, mas alguns docentes dos seus respectivos cursos afirmam, contraditoriamente, promover uma prática intercultural ou estar em busca da efetivação dessas práticas. Assim, para a Professora Iris africana *“Desenvolvo uma prática educativa intercultural. Para mim, a medida que reconheço os limites de uma educação marcada pela colonização, é preciso também que possamos identificar as singularidades das (os) sujeitas (os)estudantes, problematizar os contextos sociais nos quais estão inseridas (os) e criar espaços que possibilitem o diálogo”*. Já a professora Commelina criou ciclos de debate em uma componente curricular que ofertou dentro do curso de Direito da Uminho para “chamar a atenção dos alunos para as diferentes formas de construir o direito, relacioná-los com a

própria diferença cultural é, e é, portanto nessa medida, há uma abertura, enfim, para pensar a diferença, uma vez que o Direito é um curso inverso a interculturalidade”.

“O que eu procuro fazer.. bem... eu tenho vivenciado por exemplo algumas experiências dentro da disciplina de currículo que a gente tenta fazer um trabalho nessa linha da construção de um currículo interdisciplinar e intercultural ou pelo menos um currículo que esteja aberto pra dialogar com as diferenças sociais, culturais, que permeiam as práticas, as experiências das escolas e a gente vê que isso é muito delicado, isso aflora um conjunto de conflitos, de inquietações né, porque as pessoas muitas vezes não querem abrir mão das suas convicções, das suas crenças, dos seus valores, para dialogar com outro para considerar também a perspectiva de mundo do outro né, as vezes dentro da sala, as vezes, há um acirramento em torno disso e a gente vai tentando né, contornar né, amenizar os processos, não negando também as diferenças e as divergências mas, tentando levar as pessoas a perceberem que há uma diversidade de forma de compreender o mundo e lidar com essas questões de mundo e que a gente precisa estar abertos pra ela e se queremos construir uma sociedade, uma educação de fato democrática não dá pra gente continuar com a postura arrogante achando que nosso ponto de vista é a verdade e que a forma que a gente pensa é a única forma de lidar com o mundo e com as questões complexas do mundo (Extrato de Entrevista - Professor Capim Elefante).

Assim, os professores discorrendo ainda sobre como promovem práticas educativas interculturais, revelam respeito, amorosidade e contrários a qualquer tipo de discriminação. Dessa forma, de acordo com o professor Retama “Eu nunca discriminei nenhum aluno, seja por cor, etnia, gênero e classe social, procuro ter um imenso cuidado e relativizar situações problemáticas em sala de aula”, A fala desse professor nos provoca em muitos sentidos. Um deles é pensarmos na possibilidade de contradição do seu discurso, exemplificados na escrita em nosso Diário de Campo:

Hoje realizei a entrevista com o professor que discriminou uma de nossas estudantes entrevistadas. Eu já estava ciente de que era o mesmo professor, pois quando perguntei se a aluna tinha alguma sugestão de docente de seu respectivo curso que eu poderia entrevistar, ela expôs os motivos de querer que eu entrevistasse ele, de forma proposital. Assim, começo a entrevista que de início corre de uma forma tranquila, mas quando chegamos ao ponto em que pergunto sobre sua prática docente e sobre os alunos africanos, sobre ainda atos racistas e discriminatórios, sobre necessidade da construção educativa intercultural ele se mostra bastante incomodado, afirma que não existem práticas discriminatórias no ensino superior, que é tudo uma grande invenção dos grupos militantes que ficam 24 horas buscando qualquer deslize, uma vez que as vezes tudo não passa de uma simples “brincadeira”. Nessa hora, só me veio a cabeça o depoimento da aluna, da “brincadeira” na sala de aula com a cor da pele dela, violência simbólica, racismo transformados em uma mera “brincadeira” que tanto lhe machucou, que tanto lhe fez sofrer, atrapalhou sua concentração, sua interação com os outros alunos e seu rendimento acadêmico. Mesmo cumprindo os protocolos éticos, a minha vontade era de dizer à ele: você está mentindo, você cometeu atos racistas e discriminatórios e enche a boca pra falar que sua prática é intercultural, você, PROFESSOR, precisa urgentemente repensar suas práticas e mudar sua epistemologia colonizadora e racista. Ainda me pergunto: Quantos professores não tem consciência da implicação de seus atos? É possível uma transformação docente?

Saí deseperançosa da entrevista ao imaginar quantos professores manipulam seus discursos, fingindo ensinar, fingindo se atualizar, fingindo uma prática inclusiva, democrática e intercultural, um eterno faz de conta (Diário de Campo- 10/09/2016).

Assim, sabemos que por mais difícil que seja, a vontade de transformar a realidade do universo escolar, a junção coletiva dos docentes e gestão podem fazer a diferença, uma vez que algumas ações podem ser enunciadas. No tocante a essa discussão, consideramos que a Prática Docente pode colaborar neste processo, sendo um elemento potencializador de inclusão. Contudo, a realidade nos mostra práticas educativas excludentes e discriminatórias. Essas práticas ocorrem quando o ensino é segregado e baseado em modelos educacionais competitivos e predatórios. Neste processo o aluno não se apropria dos significados encontrados no contexto social, não exercendo por exemplo a cidadania. Outro exemplo são as ações nas instituições de ensino que não contemplam a diversidade e não desenvolvem um ensino dialógico, solidário e igualitário. Ainda, em um terceiro exemplo, a prática pedagógica dos professores, muitas vezes discriminatórias e racistas, quando privilegiam alunos em detrimento de outros, quando não desenvolvem metodologias específicas aos seus alunos ou até mesmo quando do próprio desinteresse em conhecer seu corpo discente, do ponto de vista pessoal e socioantropológico.

Portanto, nesta pesquisa, explicitamos, que o conjunto de ações delineadas pelos docentes das duas universidades, tem se caracterizado meramente como discurso de transformação social, conferindo às práticas educativas executadas, uma dimensão político-pedagógica ineficaz ao projeto de educação intercultural.

A preocupação passa então a ser a procura de práticas e ações embasadas no respeito às diferenças, com vistas a emancipação cultural dos educandos. Conforme Fleuri (2001, p.73),

O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. E este fato traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógicas e de transmissão da cultura oficial.

Refletindo sobre problemas didáticos, metodológicos do trabalho docente e as burocracias e dificuldades inerentes a um ensino universitário, esses professores/as buscam reordenar seus esforços de natureza pedagógica, articulando objetivos e solução, no universo de possibilidades da educação. Noutras situações era muito comum se encontrar professores/as acomodados/as ou submissos/as a diversas regras de dominação institucional. Apesar do desenvolvimento intelectual desses docentes, predomina ainda uma ausência de

responsabilidade, sobretudo às consequências desse “ensino baseado meramente na transmissão de conhecimentos”, onde não há uma contraposição à cultura escolar hegemônica. Assim, fica difícil cultivar nos espaços educativos, uma educação intercultural.

Sabemos, contudo que a mudança não é imputada somente ao professor, é um exercício coletivo. Assim, quando perguntamos se algum setor da universidade, assessoria internacional, coordenação do curso comunica, dá alguma orientação para os docentes acerca da presença de alunos estrangeiros, os docentes da UFPI revelam sequer conhecer esse setor/órgão da Universidade, conforme os discursos abaixo extraídos:

Em nenhum momento. Nenhum setor da Universidade, infelizmente (Extrato de Entrevista - Professora Trevo Rosa).

Não. Na realidade, não sei onde fica e quem são as pessoas que trabalham nesses setores (Extrato de Entrevista - Professora Iris Africana).

Não, sou professor de africano e só fui saber quando o mesmo se apresentou no início da disciplina (Extrato de Entrevista - Professor Retama).

Não, nem no meu departamento e nem coordenação, nunca foi feito nenhum tipo de trabalho com os docentes, nunca foi feito para passar alguma informação, alguma orientação sobre é, a inserção de alunos é, de origem africana ou de origem estrangeira dentro da nossa instituição, eu não sei se isso tem a ver com a pouca inserção desses alunos ou se é mesmo uma falta de cuidado pedagógico, uma preocupação mais político-pedagógica com o acolhimento desses alunos dentro da instituição (Extrato de Entrevista - Professor Guari Natal).

Quando fizemos a mesma pergunta aos docentes da UMINHO, as respostas foram diferentes:

Sim, há mediação realmente do serviço de relações internacionais e de fato o docente sabe ou o diretor do curso sabe e informa os outros docentes há uma comunicação aí, e de fato há um tratamento mais individual de cada caso quando se trata de um concurso individual da pessoa diretamente ou da instituição (Extrato de Entrevista - Professor Euterpe).

Sim, recebemos orientação em que componente curricular e de que nacionalidade são, dentre outras informações (Extrato de Entrevista - Professor Capim Elefante).

Sim, Ora bem, é, na verdade, na escola de Direito, é, e assim, sobre (risos) eu, porque eu sou coordenadora ERASMUS, é que estou a falar, e portanto, eu recebo os alunos estrangeiros, sendo certo que muitos alunos de origem africana, dos países africanos estão cá, cumprindo protocolos de programas de proteção que não são o programa ERASMUS é, hm, e portanto, enfim, as vezes, já tiro esse acolhimento a alunos angolanos, há dois anos estive lançando esse tipo, é, seja como for, portanto, enquanto coordenadora ERASMUS eu recebo os alunos estrangeiros é e, é também presto, apoio pedagógico né e também dou apoio na interação depois com os meus colegas (Extrato de Entrevista - Professora Commelina).

Sim, tive conhecimento, na reunião de assembleia, de 3 alunos estrangeiros e um aluno com problemas de baixa visão (Extrato de Entrevista - Professor King Protea).

Nesse sentido, de acordo com os relatos dos docentes entrevistados da UFPI, não há nenhuma articulação deles com a Assessoria Internacional da mesma instituição e como informam alguns docentes até mesmo desconhecer a existência deste órgão. Já todos os docentes entrevistados da UMINHO referem frequentar reuniões, conhecer a Assessoria Internacional e participar efetivamente das ações conjuntas, como nos exemplifica uma professora que nos diz assumir uma coordenação de um dos programas mantidos pelo órgão.

O nosso intento também foi o de explorar a relação dos professores com os alunos africanos: o que pensam sobre eles, como é a relação no espaço da sala de aula, expectativas sobre eles no ensino-aprendizagem, dentre outros. Nesse sentido, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, algumas falas dos docentes são recorrentes sobre as dificuldades que os jovens estudantes encontram, a saber: *“os alunos que vieram para a UFPI possuem um baixo conteúdo de matemática e lógica. Isso dificulta a tarefa do professor. Em algumas ocasiões cheguei a pensar que era um desperdício do tempo deles estarem no curso de computação”*, relata o Professor Retama. Dessa forma, conclui: *“Eles precisam de embasamento matemático. Seria interessante utilizar um semestre para a preparação desses alunos. Com aulas de matemática e português”* (Extrato de Entrevista-Professor Retama).

Uma outra dimensão envolvida é a questão da barreira linguística, que outrora observada nas vozes dos discentes, quando relatam suas dificuldades, também surge em contraponto, nas vozes dos docentes: *“Pro docente é difícil, ter de parar uma aula toda para fazer um acompanhamento individualizado, quando na verdade esses alunos deviam ao menos saber a língua oficial do país que vão estudar,”* afirma o professor Guari Natal. Na mesma linha de pensamento, a professora Commelina nos diz que:

Realmente tenho visto que é muito difícil e que também, traz de volta a questão das dificuldades para os docentes e também há limites para aquilo que é flexibilizado e é, enfim, porque há um equilíbrio muito difícil entre em acomodar as necessidades específicas de um determinado aluno que é estrangeiro e não tem compreensão de língua é tornar o ensino universitário um ensino quase secundário ou primário é, que também, é exigido, uma sofisticação também, linguística, conceitual, os termos da linguagem servem pra que, permitem comunicar conceitos, né, e se começamos a reduzir, reduzir, reduzir, simplificar, simplificar, simplificar, já não estamos no nível universitário de ensino (Extrato de Entrevista - Professora Commelina).

Eu convivi com alunos africanos na UFC (na época como professor substituto). Os alunos de lá eram de outro país africano e não tinham as mesmas deficiências dos alunos da UFPI. Essa mesma observação pode ser feita sobre alguns alunos da

UFMA (que vieram do Congo). O que eu concluí é que a falta de base não é intrínseco da continente, mas sim de alguns países. Além disso, a UFPI deveria ter feito uma avaliação local para definir o perfil dos alunos e direcionar para cursos onde eles teriam mais chances de evoluir e serem bons profissionais (Extrato de Entrevista - Professor Retama).

Percebemos pelos discursos que os docentes têm dificuldades no exercício da docência Universitária com os jovens estudantes africanos, responsabilizando-os face a precariedade de sua base educacional e culpabilizando as instituições pela ausência em gerir programas, apoio e ações para o desenvolvimento eficaz do processo de escolarização desse segmento. A título de exemplo, Professor Capim Elefante fala:

Olha não consigo colocar os pés nos sapatos, enfim, do aluno que vem de um país africano para Braga, para Universidade UMINHO estudar e sendo ou não, digamos acolhido convenientemente não é, pra diferenças que encontram, as matérias, enfim, o modo de ser europeu, enfim, mesmo em uma universidade descontraída como é a Universidade UMINHO de modo geral essa apreciação que eu tenho é, que pode enfim, me levar certamente a algumas instituições que os docentes, em que alunos podem se sentir menos bem acolhidos ou que a universidade não esteja, digamos, programada para satisfazer algumas das suas necessidades é, minha perspectiva é o que eu conheço (Extrato de Entrevista - Professor Capim Elefante).

Em contrapartida, estes docentes afirmam que a oportunidade de passar por essa experiência os trouxe mais reflexão sobre situações que quase nunca problematizavam. Assim, quando indagamos sobre a experiência de ser professor de aluno estrangeiro, em específico, alunos africanos, eles descrevem:

Para mim, estruturalmente, foi uma oportunidade de expor as fragilidades de uma educação que é insensível à diferença e não qualifica docentes e discentes para lidar com a diversidade. Pessoalmente, enquanto professor, um desafio-oportunidade de transformar a sala de aula em espaço de diálogo intercultural (Extrato de Entrevista - Professor Euterpe).

Infelizmente, antes de ser professora da estudante africana, o conhecimento que eu tinha era superficial e adquirido em conversas e contatos informais. Ao ter oportunidade de ser professora de uma delas, em sala de aula e nas oportunidades fora de sala de aula (eventos e caronas), soube de sua história particular, o longo caminho que percorreu para estar ali, suas músicas prediletas, viagens que realizou no Brasil e presenciei o seu compromisso e disposição para entender a história brasileira e piauiense (Extrato de Entrevista - Professora Iris Africana).

A minha experiência é que eu tenho ajudado no que eles precisam fazer, mas deixando que os alunos sejam proativos, e venham obter os conhecimentos é, agora evidentemente que é, mais desafiador né, é, mais difícil, exige mais do docente um contexto acadêmico, mas também é mais estimulante, em um contexto acadêmico plural, em que realmente há vários pontos de partida, os alunos vem com força de diferentes países, diferentes terminologias, diferentes traduções, etc, mas tem uma formação comum, se consegue garantir que ninguém fique pra trás, tanto que todos conseguem concluir o curso, isso é difícil (Extrato de Entrevista - Professora Commelina).

Alguns discursos revelam também o convívio com os africanos fora do ambiente de sala de aula. A professora Iris Africana revela que já teve a oportunidade de conviver com dois dos seus alunos em ciclos e oficinas sobre histórias de vida em um seminário só sobre os conhecimentos a respeito das obras. Na oportunidade, essa docente relatou a experiência do contato com esses jovens, perspectivando também seus modos de vida, como relata:

Eu conheci muito dos países africanos por meio dos alunos, eles gostam de fazer coisas que expressem sua alegria, seu jeito de ser e eu vejo o piauiense não é assim, é, não encontro uma expressão, é assim, mais contido, menos expansivo né, e eu sinto que há também, é, essa, esses conflitos também com relação a esse modo de lidar com as questões cotidianas da vida tipo: “ahhh os africanos fazem muito barulho” “eles não respeitam as regras sociais” desse tipo de coisa que é também da cultura deles, do modo como eles constroem suas relações sociais e culturais, esse espírito de convivência sociais e éticas deles é diferente da nossas e as pessoas se incomodam com isso, dentro e fora da Universidade (Extrato de Entrevista - Iris Africana).

Isto posto, há ainda um longo caminho para que se efetive no ambiente acadêmico e fora dele, práticas educativas interculturais. O desafio, conforme relatam os docentes, são inúmeros, mas o caminho se faz caminhando e devemos avançar sempre buscando a transformação dessa realidade, que é ainda uma utopia, mas como nos diz Eduardo Galeano (1994): “Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

CAPÍTULO 5 – UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO: JOVENS, DOCENTES E FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Neste capítulo, apontamos os resultados dessa Investigação, suscitando o caráter inacabado da tese, pois defendemos que a temática da pesquisa demanda um eterno *devir* que constrói e se reconstrói. Apresentamos os resultados do trabalho, esperando que contribuam para o surgimento de novas oportunidades de reflexão e leitura crítica sobre a temática investigada.

Enquanto a transformação está ocorrendo, a cultura declinante recusa-se a mudar, aferrando-se cada vez mais obstinada e rigidamente a suas ideias obsoletas; as instituições sociais dominantes tampouco cederão seus papéis de protagonistas às novas forças culturais. Mas seu declínio continuará inevitavelmente, e elas acabarão por desintegrar-se, ao mesmo tempo que a cultura nascente continuará ascendendo e assumirá finalmente seu papel de liderança. Ao aproximar-se do ponto de mutação, a compreensão de que mudanças evolutivas dessa magnitude não podem ser impedidas, fornece a nossa mais robusta esperança para o futuro. (CAPRA, 2014, p.39).

Durante o percurso formativo do Doutorado, uma das disciplinas que muito contribuiu para construir o paradigma epistemológico e as diversas formas de ver o mundo, foi a disciplina **Reflexões sobre ciências**, ministrada pela minha orientadora Prof. Bomfim. Assim, ao estudarmos a obra “O ponto de mutação”, compreendemos com Capra (2014) que todo problema deve ser encarado como parte de um todo interligado e para resolvê-lo é preciso analisar todas as variáveis desse todo.

Nas origens dessa investigação estava o interesse genuíno de compreender como se constroem as Práticas Educativas de docentes do Ensino Superior com jovens africanos em processos migratórios enquanto estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Piauí e Universidade do Minho. No entanto, nesse trabalho de pesquisa, procurou-se lançar o olhar para algumas variáveis, os tais pilares que se “interconectam”, formando a estrutura que da solidez ao nosso objeto de estudo. Em um universo científico tão amplo, às vezes deixamos escapar o estudo de alguma categoria, por julgarmos o seu grau de importância, nível de dificuldade ou simplesmente decidimos permanecer cegos. Entretanto, Capra (2014) nos diz: “O que não vemos, o que não entendemos, necessariamente não pode ser abominado, relegado, sob pena de nossa cegueira estar baseada somente na miopia da falta de abertura para o novo”. (p.16).

Destarte, buscamos lançar nosso olhar para um conjunto de categorias, que por si só, de forma única e aprofundada, já se tornaria um objeto de estudo de uma tese. Assim,

desenvolver essa pesquisa significou em nível pessoal, a superação de muitos desafios e limitações. Estudar a categoria Migrações Africanas pareceu ser uma tarefa que a própria sociedade nos impõe e que foram sendo percebidas desde a complexidade de leituras até o desenrolar do trabalho de campo. No entanto, não foi fácil. Pelo campo do conhecimento que julgamos ter alguma “bagagem teórica” que é o da categoria social Juventude puderam desvelar as significações e sentidos dos modos de ser Jovem, contemplando as representações e em específico da Juventude Africana estudantes fora de seu país de origem. Outras expressões dos processos migratórios e das Práticas Educativas, foram identificadas no bojo da leitura de trabalhos extensivos a esse vasto campo de conhecimento, que comporta diferentes níveis de sentidos e significados. Ainda neste trabalho, são analisadas várias questões imanentes às inovações Pedagógicas e a emergência de uma educação voltada para a Interculturalidade, enfocando a prática do professor no ensino superior.

Escolhemos a pesquisa qualitativa, com realização de entrevistas semi-estruturadas, e o aporte do Diário de campo, como caminho para responder a seguinte questão: **Como se constroem as práticas educativas de docentes do ensino superior com jovens africanos estudantes da UFPI e UMINHO?**

Algumas conclusões preliminares decorrentes da revisão de literatura nos desdobramentos do estado da arte e na análise dos dados dessa pesquisa destacam: 1) o caráter multifacetado da Juventude e dos fluxos migratórios. 2) Os encontros e desencontros dos jovens africanos na sociedade e no ambiente acadêmico do país de acolhimento, 3) As perspectivas e dificuldades da implementação de uma educação intercultural, 4) A visão dos docentes sobre a construção da profissão docente e o desafio da prática educativa intercultural, 5) O papel das Universidades na efetivação dos direitos e acolhimento dos alunos estrangeiros. Grande partes dos autores e das teorias discutidas nessa tese adotam perspectivas críticas relacionados ao modelo de produção de conhecimento: eurocêntrico, elitista, opressor. A ênfase recai na possibilidade de se conceber uma educação transformadora, intercultural, humanista.

Ao longo do trabalho de campo, durante as entrevistas, dando voz aos jovens, acompanhando suas lutas, anseios, dificuldades, mais do que compreendi os *não-lugares* escolares e na sociedade que são efetivamente atingidos. O fato de ser pesquisadora da categoria social Juventude, de ter experienciado viver como uma jovem estudante em outro país, de repudiar qualquer ato de discriminação, exigia que eu me posicionasse ao lado dos jovens africanos. Estava mais do que convicta que era necessário agir, que providências deviam ser tomadas e que os papéis da Universidade e dos docentes se tornavam uma peça-

chave deste processo. Uma prática com compromisso social e a construção de um projeto de sociedade mais justa são perspectivas que, na prática educativa na Universidade, assumem o cumprimento dessa missão, quando se constroem propostas pedagógicas balizadas nos princípios da alteridade, respeito, amorosidade, reflexão crítica e humanista.

Portanto, fica mais fácil esboçar algumas respostas e promover reflexões às questões norteadoras levantadas durante o percurso da pesquisa como por exemplo: os professores do ensino superior desenvolvem uma prática educativa voltada à educação intercultural, com a valorização da diversidade étnica e cultural? Assim, na parte empírica dessa pesquisa, os dados comprovam que a maioria dos docentes não desenvolve uma prática educativa intercultural. Entre os diferentes contrastes existentes nos discursos dos docentes, foi possível melhor compreender o que ensina Charlot (2005), quando nos diz que é necessário compreender a relação que os professores estabelecem com a atividade do ensino, questão essa que fica ainda mais complexa quando direcionamos nossas atenções ao âmbito da formação de professores. Para esse mesmo autor, a aprendizagem só faz sentido em “referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. (CHARLOT, 2000, p.72).

Em contrapartida, nessa pesquisa, o sujeito, o “outro”- jovem africano é desumanizado e colocado na posição de inferioridade, tanto na sociedade como na Instituição de acolhimento. No âmbito dessa investigação, a maioria dos jovens africanos entrevistados revelam que já sofreram atos discriminatórios e práticas racistas dentro e fora da Universidade, inclusive por parte dos próprios docentes. Face ao que já foi pontuado, na revisão de literatura e na análise dos dados, constatamos que para que os jovens africanos estudantes consigam superar as várias dificuldades que encontram, deve-se construir mudanças na educação, no sentido de emergir novas propostas educacionais. O reconhecimento desta necessidade se deu pelo entendimento que as sociedades brasileiras e portuguesas, as políticas educacionais e os órgãos governamentais não têm tido preocupação com a supramencionada problemática, nem tampouco as políticas públicas dão conta de proporcionar alguma mudança da condição de exclusão e discriminação que nossos sujeitos passam por: ser jovem, ser negro, ser estrangeiro.

Cabe destacar que essa pesquisa não pretende esgotar o tema, nem o assunto, nem tampouco seus inúmeros desdobramentos. O presente trabalho, defende de forma ampla que se construa novas práticas educativas no ensino superior que possa reconhecer as diversidades, dificuldades e especificidades do aluno estrangeiro/internacional. Esta foi uma

das preocupações da pesquisa, a intenção de apresentar a concepção de educação intercultural como pilar da prática pedagógica dos docentes com jovens africanos estudantes tornando esse processo mais humano, digno e eficaz, considerando a especificidade dessa pesquisa, esse estudo de caso, na qual pode-se inferir que a construção das práticas educativas dos professores pesquisados com jovens africanos estudantes desse estudo são construídas sem a presença da interculturalidade.

Nesse sentido, alguns resultados alcançados por esta pesquisa, considerando o recorte de nossos objetivos. Assim, em relação ao primeiro objetivo específico – Identificar as motivações que impulsionam os jovens africanos a “viajar” para o Brasil e Portugal, com fins de realizar estudos em nível superior –, trazemos as seguintes constatações:

- As motivações dos jovens africanos em habitar temporariamente outro país para fins de estudo reside na necessidade de busca de qualificação em detrimento de permanecer no país de origem, nomeadamente pela incapacidade das Universidades de origem em oferecer condições de um ensino superior digno e de qualidade. A despeito da escolha dos países Brasil e Portugal, justifica-se, em síntese, por acordos e convênios de cooperação internacional, pela facilidade da língua, pela oportunidade de fazer um intercâmbio e conhecer a cultura luso-brasileira e por referências e incentivos de amigos que já haviam feito intercâmbio/mobilidade no Brasil (UFPI) e em Portugal (UMINHO).

Em relação ao segundo objetivo específico, de descrever como os docentes dos cursos frequentados por jovens africanos no Brasil e em Portugal vivenciam a perspectiva intercultural na formação de jovens, em questão, através de suas práticas educativas, as análises revelam que:

- A partir da visão dos docentes, constata-se que os mesmos não conseguem desenvolver uma prática reflexiva, intercultural e democrática. Contudo, relatam também que passam por inúmeras dificuldades: falta de incentivos e apoios das Universidades para afastamento com vistas a formação básica e contínua, não conseguem dialogar com outros órgãos institucionais, sobretudo a Assessoria, precariedade e dificuldades inerentes ao trabalho Pedagógico, entre outras. Não obstante, revelam estar construindo novas metodologias de ensino e o compromisso em ser um professor intercultural, respeitando a diversidade dos estrangeiros, dos jovens africanos que habitam a sala de aula, sendo eminentemente contra qualquer situação de opressão, violência simbólica e/ou atos discriminatórios.

- No que concerne à prática docente do professor, a partir das inferências dos nossos sujeitos, a maioria dos jovens avaliam negativamente os professores do ensino superior nas duas instituições em vários aspectos: dos métodos e metodologias utilizadas na tarefa de ensinar, do acolhimento, da dimensão humana, apontando a necessidade de melhorias na didática e no preparo ao repassar o conhecimento, denunciando que o professor não tem compromisso e responsabilidade com a disciplina e que alguns tem atitudes racistas e discriminatórias com os jovens alunos africanos. Dessa forma, nossas indicações sugerem que as práticas educativas de docentes dos cursos frequentados por jovens africanos devem respeitar a identidade cultural de cada um dos jovens em seus respectivos cursos trabalhando a dimensão da interculturalidade.

Em relação ao terceiro objetivo – caracterizar os papéis sociais desempenhados por cada universidade acolhedora do Brasil e de Portugal especificamente pelas suas respectivas Assessorias internacionais na construção de condições de apoios a permanência do jovem africano estudante na Universidade.

- As duas Universidades Pesquisadas (UFPI e UMINHO) assumem nos documentos e no Plano de Desenvolvimento Institucional como missão, metas e objetivos a construção de um espaço propício ao processo de Internacionalização e na melhoria no acolhimento de estudantes internacionais. Todavia, não se consegue compreender de que forma as Universidades (em todo o seu conjunto) vem atuando na prossecução desses objetivos. Na análise dos dados, entendemos que as Universidades desenvolvem inúmeros projetos e Programas de apoio, mas não se consegue vislumbrar qual o impacto positivo dessas ações na vida dos sujeitos pesquisados.
- No que se refere à avaliação dos apoios institucionais, verifica-se uma precariedade da Assessoria Internacional das duas instituições (UFPI e UMINHO) quando não conseguem, na avaliação dos sujeitos, suprir as demandas mínimas de apoio e atendimento ao aluno estrangeiro africano. É imprescindível pensar em novas estratégias e na articulação desse órgão com os Departamentos, corpo docente e, principalmente, o corpo discente e os alunos estrangeiros.

No que se refere ao quarto objetivo – averiguar como os jovens africanos avaliam os seus níveis de satisfação como estudantes e como se constituem suas relações de sociabilidade, em nível pessoal e entre pares africanos, intra e extra universidade nos países acolhedores: Brasil e Portugal, pudemos constatar o seguinte:

- Os jovens estudantes avaliam que estão insatisfeitos enquanto estudantes nas duas instituições almejando inúmeras melhorias no que se refere a várias dimensões: Prática Docente, gestão universitária contemplando as Assessorias das duas universidades, necessidade de políticas públicas e combate aos atos discriminatórios advindos tanto do âmbito acadêmico como fora dele.
- No que se refere as suas relações e sociabilidades, estas se configuram representativas dos seus modos de ser jovem, sendo que as trajetórias de cada jovem e seus estilos de vida, são diferentes, suas vivências causam impactos diferentes e, portanto, a construção das subjetividades desses jovens também está entrelaçada pelas relações de sociabilidade, solidariedade e apoio mútuo que são estruturadas em torno de membros da mesma comunidade migrante, neste caso, jovens africanos. É comum perceber nas esferas de socialização como festas e a própria rotina, a maioria dos jovens formam guetos entre eles próprios (Africano-Africano). Apesar de ser jovem estudante fora do seu país de origem, os jovens revelam que é tempo de descobertas, mudanças, transição e uma forma de se construir como sujeito social, por isso as relações de sociabilidade no país de “acolhimento” são ainda mais importantes.

Buscamos a compreensão junto aos sujeitos individuais e “coletivos” que traduzem o campo das vivências, das lutas e de uma educação voltada para a promoção das políticas públicas de inclusão das juventudes, das relações de gênero, da África e Afrodescendência, alicerçados no respeito à diversidade étnico-racial, principalmente nos contextos escolares onde se constroem/desconstroem uma cultura de violência social percebida nas situações de negação desses sujeitos na condição de igualdade de direito e de dignidade, tomando performance práticas de discriminação, desigualdade e exclusão social. Contraditoriamente, é no campo da educação, de modo específico, que se compreende a necessidade de inventar novas possibilidades de enfrentamento e superação dessas mazelas socialmente enraizadas.

Retomando novamente o pensamento de Capra, somos todos uma parte da teia imensurável e inseparável das relações, é nossa responsabilidade perceber as possibilidades do amanhã, pois antes de tudo somos os únicos responsáveis por nossas descobertas, nossas palavras, nossas ações, e os reflexos das mesmas no universo em que estamos inseridos.

Assim, podemos indicar a relevância dessa pesquisa, em algumas esferas:

- A (TRANS)FORMAÇÃO docente no ensino superior, engendrando temáticas inclusivas na ação pedagógica e, conseqüentemente na possibilidade de mudança de postura do professor de um modelo tradicional de ensino com características

opressoras para um modelo mais inclusivo de ensino, baseado no respeito a diversidade do aluno.

- A discussão sobre a prática pedagógica intercultural que possibilita a compreensão das sociedades diversificadas e a oportunidade de compreensão da problemática envolvendo jovens africanos em contexto de escolarização. É também perceber que é compromisso de todos o combate a qualquer tipo de ato discriminatório, sobretudo por parte da Universidade e dos docentes.
- Os diversos aspectos que garantem o caráter inovador da tese, desde o molde transdisciplinar do problema, a escassez de literatura e de trabalhos científicos considerando o entrelaçamento das categorias de análise, os sujeitos e os dois universos de pesquisa.
- Possibilita repensar outros contextos educativos no ensino superior e aborda a necessidade de redefinição da cultura escolar universitária. O estudo também constata a necessidade de políticas na área, recomendando-se como marco normativo das instituições pesquisadas a implementação de um Plano de Formação Intercultural nas Instituições educativas, contemplando as categorias: as práticas (socioeducativas), as culturas (saberes, conhecimentos e culturas), atores (sujeito e atores) e políticas (políticas públicas).

Espera-se, com esta pesquisa, ter contribuído para o conhecimento de uma determinada realidade educativa, possibilitando novas (ou renovadas) interrogações sobre a educação para jovens africanos. A Universidade e alguns docentes, a partir de seus relatos e práticas, privilegiam a cultura dominante, assumindo um modelo de ensino que vê a realidade como monocultural, sem perceber a realidade de opressão e exclusão dos grupos minoritários. Caberia, portanto, perguntar: o que cabe à Educação? Que concepção de educação estamos formando, quando mantemos a herança ocidental em vez de práticas educativas transformadoras, interculturais e democráticas?

Apesar da relevância da proposta e do seu contributo e considerando que essa pesquisa elenca um caminho em construção entre jovens, docentes e formação intercultural, sugerimos novos estudos que possam aprofundar e contribuir ainda mais com a temática, investigando a) os efeitos das vivências dos jovens africanos (e/ou outros jovens de outras nacionalidades), na estruturação do viver “fora de lugar” e na construção e discussão de formação dos processos identitários de forma pessoal e coletiva, concebendo por exemplo as histórias de vida desses sujeitos em profunda análise b) reflexões sobre práticas pedagógicas emancipatórias e inovadoras já colocadas em prática e suas avaliações considerando a visão

do docente e do discente c) a percepção aprofundada da identidade étnica decorrente da origem e da cor como elemento que permeia as relações de poder e a necessidade de desconstruir epistemologias eurocêntricas vigentes nas sociedades.

Isto posto, como afirma Geertz (1989), se não há mais nada a dizer sobre um assunto, então podemos deixá-lo de lado, já que “não se terminam trabalhos, eles são abandonados”. (p.35). Por ocasião deste trabalho de pesquisa, fortaleceu-se a minha crença de que um viés de mudança nas práticas docentes só se efetivará se ela vier acompanhada de uma reflexão coletiva sobre que conhecimentos se deseja realmente produzir e da compreensão dos significados e importância desse processo na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n.5; Set/Out/Nov/Dez 1997, n.6. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 25-36.
- ABRAMO, H. W.; León O. D. **Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais**. São Paulo: Ação Educativa. 2005.
- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. Oeiras: Celta Editora. 2011.
- ADICHIE, Chimamanda. **Os Perigos de Uma História Única**. Doc. Youtube. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2017.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**, (org.), 144 págs., Ed. Artmed. 2002.
- ALBARELLO, L; DIGNEFFE, F; HIERNAUX, J-P; MAROY, C; RUQUOY, D; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações. 2005.
- ALVES, Natália. (2008). **Juventudes e Inserção Profissional**. Lisboa: Educa/UI&DCE.
- AMADO, J; FERREIRA, M. M. **Usos & Abusos da História Oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. cap. 4, p. 267-277.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.
- ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 33-44, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- APPIAH, K. A. Na Casa de Meu Pai – A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Vilma Dias de. **Violências nas Escolas Públicas Noturnas do “Grande Dirceu”**: Fatos e Representações de Professoras e Professores. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981
- BALIBAR, E. Y a-t-il un “néo-racisme”? In: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. (Ed.). Race, nation, classe: les identités ambiguës. Paris: La Découverte, 1997. p.27-41.

BELL, J. **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Lisboa, Gradiva.1997.

BARBIER, R. A. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar.1985

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70. 1979.

BOAKARI, F. M; SILVA, Elizete Dias da; SILVA, Francilene Brito da. **Da 'insustentável leveza do ser' afrodescendente no Brasil ou das ambivalências na sociedade brasileira**. ISBN: 9788574635842. In: Maria do Carmo Alves do Bomfim; Francis Musa Boakari; João Evangelista das Neves Araújo. (Org.). Educação, diversidades e políticas de inclusão. Ed. Teresina, PI: EDUFPI - Editora UFPI, 2013, v. Vol. I, p. 221-234.

BOAKARI, F. M. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**. n. 4. Teresina – PI: EDUFPI, 1999.p. 98-120.

_____. **Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras**. Fazendo Gênero, n.9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina: 2010.

BOCK, M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. da. **Psicologias** (4a ed.). São Paulo: Saraiva.1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BOMFIM, Maria do Carmo A. do *et al.* **Violências, Práticas Pedagógicas e Movimento Contra-Violência em Escolas do Ensino Fundamental e Médio de Teresina**. Relatório Final, s/ed. Teresina: UFPI, 2002.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; ARAÚJO, Vilma Dias. **Violências em Escolas de Teresina**. In: José Augusto de Carvalho Sobrinho. (Organizador). Teresina: EDUFPI, 2007.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. **Violências e Conflitos na Escolas**. Relatório de Pesquisa. Teresina: UFPI-2005.

BOURDIEU, P. **A juventude é apenas uma palavra**. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 112-121. 1983.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.1975.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 4, n. 2, p. 249-258, maio/ago. 2004. Disponível em: Acesso em 02 mai. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Fortaleza: UFC, 2006. p. 46-68.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em. Acesso em: 09 jan. 2015.

BRITO, Antônia; CABRAL, Carmen L. O; LIMA, Maria G. S. B. Docência superior: apontamentos sobre pedagogia universitária. In: DIAS, Ana M. I. *et al.* (Org.). **Docência universitária: saberes e práticas em construção.** Belém: IFPA/Unama, 2011. p. 140-146.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. IN: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (orgs). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p 41-54.

CALDAS, A. L. **Oralidade, texto e história:** para ler a historia oral. São Paulo: Loyola,1999.

CALLIGARIS, C. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMACHO, L. M. Y. (2004). A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva.** Florianópolis, 22(2), 325-343. Retirado de:
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2F150.162.1.115%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2Fdownload%2F9647%2F8875&ei=kATRUKjqB4mzhAeQ54GYBQ&usg=AFQjCNGhd0_FQTnahRhPhWQnIFEZSZREhw&sig2=ezdCyZHwoBjgm7unM3VmyA.

CANEN, A; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** 16(48), 641-661.2011.

CAPRA, F. **O ponto de mutação:** a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução Álvaro Cabral. 30. Reimp. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARRANO, Paulo; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventud y políticas publicas en Brasil.** In: Políticas publicas de juventud en America Latina. Políticas nacionales. Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, p. 265-303, julio 2003.

CARDOSO, Nádia Maria. **Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior.** Dissertação. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

CASTELLS, M. **A Era da Informação:** Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.2002.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. **The Age of Migration International Population Movements**. In: *the Modern World Fourth Edition/Revised and Updated*. Fourth edition, New York: Palgrave Macmillan, 2004.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. **Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto?** Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios. 1., Anais... Teresina: UFPI, 2013, p. 01-19.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTI, P. A., & FREITAS, V. M. Culturas Juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: **A Escola e o Mundo Juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, 171-177. 1/2002

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASA-NOVA, Maria José. “**Sociedades e Escolas Multiculturais**”. Esboço de um quadro teórico para análise das práticas”. In *Revista de Administração Educacional*, Recife (Brasil), v. 1, nº 7, pp.69-90. 2001.

_____. **Etnicidade, Gênero e Escolaridade**. Lisboa: IIE .2002.

_____. (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In: **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, v.13, nº47, pp. 181-216. 2005.

_____. **Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses**. Lisboa: ACIDI, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTESÃO, Luiza; TREVISAN, Gabriela; ARAÚJO, M. José; ALMEIDA, M. Lisete; FERNANDES; Preciosa; TRINDADE, Rui. **Na Floresta dos Materiais. Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade**. Lisboa: Celta Editora. 2000.

CUNHA JR., H. Nós, afro-descendentes: uma história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (org.) **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Ministério da Educação. Brasília: SECAD, 2005.

DAFLON, V.T; FERES JÚNIR, F. E; CAMPOS, L.A. **Ações Afirmativas Raciais No Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p.302-327, jan./abr. 2013.

DAYRELL, J.T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 24, 40-52. 2003. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>.

_____. A Escola "FAZ" como Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, 28 (100), 1105-1128. 2007.

DAYRELL, J.T; GOMES, N.L. **Juventude, práticas culturais e identidade negra**. Palmares em Ação, Brasília, DF, n. 2, p. 18-23, 2002.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMARTINI, Zeila B. F. **Imigrantes: entre políticas, conflitos e preconceitos**. Cadernos CERU vol.21 no.2, dez. São Paulo. 2010.

DIAGNE, Mamoussé. Lógica do Escrito, lógica do Oral: conflito no centro do arquivo. In: HOUNTONDJI, Paulin J. (Org.). **O antigo e o moderno: a produção do saber na África contemporânea**. Mangualde; Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2014.

DIOP, Cheikh Anta. **Unidade Cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Editora Pedagogo. Lisboa, 2015.

DOMINGUEZ, Maria Eugenia. **De negros a afro. Práticas culturais negras e elaboração de categorias étnico-raciais em Buenos Aires, Argentina**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2, p. 101-118, jan. 2007. ISSN 2175-8034. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/6297/14949>>. Acesso em: 13 mai. 2016. Doi :<http://dx.doi.org/10.5007/%x>.

DUBET, F. (1987). **La Galère: jeunes en survie**. Paris: Fayard

ELIAS, Maria del Cioppo. O Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 67-81

ESTÊVÃO, C. V. (2007). Direitos humanos, justiça e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, 25, 43-81.

ESTEVES, C. **Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**, pp:107-120. In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) Porto: Porto Editora.2006.

FLEURI, Reinaldo Matias; FANTIN, M (Org.). **Culturas em relação**. Florianópolis, MOVER, 1998. p. 15-18.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Rev. Bras. Educ.[online]. 2003, n.23, pp.16-35. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 23 de mar. de 2017.

FLEURI, Reinaldo M.; COSTA, Marisa V. **Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FONSECA, M. L; HORTAS, M. J. **International Students in Portugal**. In: Canadian Diversity, v. 8:5, p. 98-104, inverno 2011.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e Ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** (4a ed.). (L. F. B. Neves, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre praxis e epistemologia**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GALTUNG, Johan. **O que é uma cultura de paz e quais são os obstáculos que nos separam dela?** Trad. Tônia Van Acker. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – um programa da UNESCO, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, p. 75-85, Aug. 2003. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 24 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>.

GOMES, P. F.; NARDIN, F. Para uma abordagem visionária de cooperação entre a Angola Educational Assistance Fund e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Bissau/Boston. Dezembro de 1996. Disponível em< <http://www.aeaf.org/papers/1996-12-paulo-gomes.htm>>. Acesso em: Mai. de 2016.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores.** In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GROPPO, L. A. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel.2000.

_____. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, 14 (26), 37-50.2009.

_____. A Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, 33, 9-26.2010.

GURUZ, K. **Higher Education and International Student Mobility in the Global Kinowledge Economy.** Albany, State University of New York Press (2º edição revista e atualizada). 2011.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 3ª edição. 2009.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Os Filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação.** Imprensa de Ciências Sociais, ICS, Lisboa:2004.

_____. **Africanidades e Brasilidades:** desafio da formação docente. Anais do I Congresso Africanidades e Brasilidades: ensino, pesquisa e crítica, v. 1, p. 10-32, 2014

_____. **Africanos no Brasil, hoje:** imigrantes, refugiados e estudantes. Tomo (UFS), v. 21, p. 13-36, 2012.

HALL, S; CRITCHER, C; JEFFERSON, T; CLARKE, J; ROBERTS, B. (1978). **Policing the crisis: Mugging, the state and law and order.** London: Macmillan

HARRIS. J. E. **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 1040 p

HENRIQUES, Joana G. **Racismo em Português: o lado esquecido do colonialismo.** Editora tinta da china, 224 p. 2016.

HOUTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, n. 80, 2007, p. 149-160.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2005, 120p.

JARES, Xésus R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo. Palas Athenas, 2007.

- JARIMBA, P. (2007). **As representações sociais, motivações, aspirações e expectativas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente. Um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal. Retirado de: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1385/1/disserta%C3%A7%C3%A3odemestrado-Patr%C3%ADciaJarimba.pdf>.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEAL, Deusanira Alves Bezerra; ASSIS, Salvina Jacqueline da Silva de. **O enfrentamento da Violência na Escola na Percepção de Jovens da Educação de Profissional do Preme Norte.** Monografia de Especialização. Teresina: UFPI-2007.
- LEITE, C. O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias numa Mudança Curricular? **Revista Inovação**, 9 (1-2), 63-81. 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOPES, Leontina Pereira. **A Construção da Cidadania e Cultura de Paz com Adolescentes de 5ª Série de Escolas Públicas Estaduais de Teresina.** Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU.1986.
- MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências.** Teresina: Expansão, 2006.
- MACHADO, I. J. R. **Cárcere público: processos de exotização entre imigrantes brasileiros no Porto.** Campinas, 2003. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~igor/public/carcere%20publico%204.pdf>>
- MAGNANI, J.G.C. Tribos urbanas: metáfora ou categoria? **Cadernos de Campo** (São Paulo, 1991), São Paulo, v.2, n.2, p.48-51, mar.1992. ISSN 2316-9133.
- MALHEIROS, J. M. **Imigração Brasileira em Portugal.** Lisboa: ACIDI, 2007.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. In S.D. Burak (Org). *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp.41-56). Cartago: Libro Universitario Regional.
- MARCON, Frank. **O kuduro como expressão da juventude em Portugal: estilos de vida e processos de identificação.** *Soc. estado*. [online]. 2012, vol.28, n.1, pp.75-90. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922013000100005>.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MATOS, Kelma S.L. de; NASCIMENTO, Verônica. S. do. Articulando saberes da educação para a paz e educação ambiental: o anúncio de uma nova era. (2008). In: MATOS, Kelma S. L. de; NASCIMENTO, Verônica. S. do; JUNIOR, Raimundo N. (orgs). **Cultura de paz do conhecimento à sabedoria.** Edições UFC. Coleção Diálogos intempestivos. 2008.

MATOS, K. S. L. **Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros.** Ijuí: UNIJUI, 2003.

_____. **Vivência de paz: o Reiki na Escola Parque 210/211 Norte - Brasília.** In: Sylvio de Sousa Gadelha Costa; Sônia Pereira Barreto. (Org.). **Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade II.** Fortaleza: Editora da UFC, 2006, v. , p. 56-74.

_____. **Juventudes e Cultura de Paz: diálogos de esperança.** In: Anamelea de Campos Pinto; Cleide Jane de Sá Araújo Costa; Lenira Haddad. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas.** 1ed. Maceió: EDUFAL, 2007, v. 1, p. 215-224.

MCLAREN, P. **O Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEAD, M. **Adolescencia y cultura en Samoa.** Buenos Aires: Paidós, 1951.

MEIHY, J. **Brasil fora de si: Experiências de brasileiros em Nova York.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura** (M. do C. A. do Bomfim, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Org.). **Conhecimento social e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas.** Curitiba: Champagnat, 2005. v. 5, p. 69-80.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** Tradução: Sandra Trabucco Velenzuela; Revisão Técnica da Tradução: Edgard de Assis Carvalho; 3ª Edição, São Paulo: Cortez Editora, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MUDIMBE, V.Y. **A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.** Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, K. Apresentação. In: _____. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 15-20.

NANNI, A. **L` educazione interculturale oggi in Italia**, Brescia: EMI, 1998.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. **Revista Sankofa**. São Paulo: Selo Negro, v. 4, 2013, 71-90.

NOUSIAINEN, S. **Cinco Minutos de Valores Humanos para a Escola**. Edições Caminhos de Harmonia. Fortaleza, CE – Brasil.2008. Disponível em: <http://www.cincominutos.org>. Acesso em: 01 mai. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?** IN: STOER, Stephen (org.) Ed. 384, Porto: Edições Afrontamento, 1991.

_____. **Profissão Professor**. Porto editora. 1991.

_____. **As ciências da Educação e os processos de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999

PADILHA, B. **Migraciones transatlánticas y globalizacion: Brasileños em tierras lusas y el poder de las redes sociales**. *América Latina Hoy*, 55,pp.85-114. 2010.

_____. **A imigrante brasileira em Portugal: considerando o gênero em análise**. In: J. Malheiros (org). *Imigração Brasileira em Portugal*, Lisboa, ACIDI, pp.113-135.2007

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, 1990.

_____. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010. p. 75-115.

PAPPÁMIKAIL, Lia. **Juventude, Família e Autonomia. Entre a norma social e os processos de individualização**. Universidade de Lisboa.2009. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/319/1/21209_ulsd057815_td.pdf

PIERRE, C. M. M; MATOS, K. S. L. **Educando para a Paz e para a democracia: Expressões de professores da EMEF Amorim Lima**. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (Org.). **Educação, Cultura de Paz e Espiritualidade II**. Fortaleza: Imprece/EDUECE, 2015, v. 1, p. 57-71.

PIMENTA, M. M. **Ser Jovem e Ser Adulto: Identidades, Representações e Trajetórias**. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINA CABRAL, João de. **A difusão do Limiar: margens, hegemonias e contradições**. In *Análise Social*, vol. XXXIV, n.153.Lisboa.ICS.2000.

PINTO, Edmara de C. **Jovem Adulto ou Adulto Jovem? Caminhos percorridos de jovens que voltaram à escola**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga-Portugal. 2013.

PIRES, Rui Pena. Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 39, p. 151-166, ago. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. **Migrações e Integração: Teoria e aplicações à Sociedade Portuguesa**. Oeiras: Celta Editora, 2007.

POLÍCIA FEDERAL. **Divisão de Cadastro e Registros de Estrangeiros – DICRE**. Brasília, 2015.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP-Faculdade de Educação. 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva. 2005.

RAVENSTEIN, E.G. As leis das migrações. In: MOURA, H. A. (Org.). **Migração interna, textos selecionados: teorias e métodos de análise**. Fortaleza: BNB, 1980.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica.2008.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, M. A categoria Juventude na pesquisa histórica: notas metodológicas. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH /São Paulo, julho, 2011.

SANTOS, Airá Manuel Santana dos; ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Interdisciplinaridade no ensino superior: desafios da construção do conhecimento**. In: Educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social: fazendo recortes na multidisciplinaridade. Organizadoras: ROCHA, Nívea Maria Fraga; PASSOS, Elizete Silva. Salvador: Fast Design, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; 2004.

_____. Ciência. In M. Carrilho (Org.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 23-43.1991.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES (135). **Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.1999.

SAVAGE, J. **A criação da juventude: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX**. Rio de Janeiro: Rocco. 2009.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990

SEABRA, H; SANTOS, T. **A criminalidade de estrangeiros em Portugal: um inquérito científico**. Lisboa: Observatório da imigração.2005.

SEABRA, Teresa. **Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal**. Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE. 2008.

SERRANO, Gloria. **Educação em Valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Porto Alegre, 2002.

SHELLEY, M. **Frankenstein**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

SILVA, Alberto da Costa e, 1931- . **A África explicada a meus filhos**. Rio de Janeiro, Agir (do Grupo Ediouro), 2008 (Sexto livro da coleção “Explicado a meus filhos”) 160 pp.

SILVA, Alexandra Lima; ORLANDO, Evelyn de Almeida; DANTAS, Maria José. **Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015, p. 81-107.

SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs): **Metodologia das ciências sociais**, Edições Afrontamento, Porto, 1986.

SILVA, Francisca das Chagas Carlos C. da. **Violências: Incidências e tipos**. Em *Escolas do Ensino Médio, no Período Noturno em Teresina - PI*. Monografia. UFPI-2005.

SILVA, J. C. da Jr. **Não queríamos ser racistas: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor**. 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SOUSA, F. C. O que é ser adulto: as práticas e representações sociais sobre o que é ser adulto na sociedade portuguesa. **Revista Moçambros: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, 1(2), 56-69. 2007. Retirado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/879/87910206.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

SOUZA, M. I. P. de. **Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural**. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, serviço Social e Ciências Sociais. In: SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, vol.1, p.17-56.

_____. Estudos sobre Juventude e Escolarização In *Juventude e contemporaneidade*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p.37-52, maio – ago./set.-dez.1997. Edição Especial.

_____. **Juventude e escolarização**. Estado do conhecimento. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPRINTHALL N; COLLINS W. **Psicologia do adolescente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeikan, 2003.

STAKE, R. E. **A arte de investigação em estudo de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.2009.

STOER, Stephen. **A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/Multiculturais**. In: A. Nóvoa & T. Popkewitz (orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa. 1992.

_____. **Construindo a Escola Democrática através do campo da recontextualização pedagógica**”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27. 1994.

STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena. **Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) periferia Europeia**. Porto: Edições Afrontamento. 1993

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, Antônio. **A diferença somos nós**. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Afrontamento. 2005.

STOER, Stephen. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério**. In: CANDAU. V.M (org). Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP&A.2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes, poderemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget.1998.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.2005

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**, Paris, 1978.

VALA, Jorge. “**Análise de conteúdo**”. In: Silva, Augusto S; Pinto, José M. (Orgs). Metodologia das ciências sociais, 10ª edição, Porto: Edições Afrontamento.1986.

VARGEM, A. A. **Nas Fronteiras da Exclusão**. Conhecimento Prático Geografia, v. 42, p. 44-48, 2012.

VERMELHO, L. L; JORGE, M. H. P. M. Mortalidade de jovens: análise do período de 1930 a 1991 (a transição epidemiológica para a violência). **Rev. Saúde Pública**, (30), 319-31.1996.

VIANA, Lívia Fernanda Nery da Silva. **A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violências na escola**. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI,

VITORINO, António (org.). **Imigração: Oportunidade ou Ameaça? Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração**, Estoril, Principia.2007.

WASELFSZ, J. **Mapa da violência: Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond. 1998.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009b.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. São Paulo: Bookman.2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZUCCHETTI, D. T. **Jovens:** a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo. Novo Hamburgo: Feevale. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Migrações das Juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro: a experiência da UFPI e UMINHO na construção de uma prática educativa intercultural

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim (Orientadora da Tese).

Edmara de Castro Pinto (Orientanda)- Aluna do Doutorado em Educação-Matrícula **2014107370**

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 32268363/9803-3776

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), numa pesquisa científica de cunho qualitativo. A sua decisão, qualquer que seja, não deverá lhe trazer nenhum prejuízo. Leia com todo cuidado o que se segue, e quando tiver dúvida, pergunte à responsável pela pesquisa; esta lhe responderá com todo prazer e atenção. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da

pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar as práticas educativas de jovens africanos em processos migratórios enquanto estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Piauí/Brasil e Universidade do Minho/Portugal. Como objetivos Específicos pretendemos: Conhecer as políticas de educação brasileira e portuguesas no que concerne à internacionalização e a relação com países africanos no âmbito da educação superior; Investigar as motivações que impulsionaram os jovens africanos a emigrar para o Brasil e Portugal, com fins de realizar estudos em nível superior ;Identificar como os docentes dos cursos frequentados por jovens africanos no Brasil e em Portugal concebem a heterogeneidade cultural dos jovens, em questão, em suas práticas educativas; Identificar os papéis sociais desempenhados por cada universidade acolhedora (Brasil e Portugal) na construção da condição juvenil e nas expectativas de realização pessoal e profissional destes jovens ;Compreender como se constituem os processos identitários juvenis, em nível pessoal e entre pares africanos, intra e extra universidade nos países acolhedores: Brasil e Portugal.

Dessa forma, a pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa e o que nos interessa é, através de entrevistas narrativas, possibilitar que os/as sujeitos entrevistados/as possam exprimir livremente suas opiniões. Nesse sentido, pedimos permissão para gravar as entrevistas, ressaltando que que você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____ RG N. _____, abaixo assinada, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo proposto: Jovens Africanos em Processos Migratórios no Brasil e em Portugal: Formação Docente e Práticas Educativas no Ensino Superior como Perspectiva Intercultural. Estou ciente de que eu posso me desligar da pesquisa a qualquer momento. Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o citado estudo. Discuti com a pesquisadora as minhas dúvidas, e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e garantias de confiabilidade.

Teresina, ____ de _____ de 2015

Nome e Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome _____

R.G _____ Assinatura: _____

Nome _____

R.G _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina _____, de _____ de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Práticas Educativas de Docentes com Jovens Africanos em processos migratórios no Brasil/UFPI e Portugal/UMINHO”.

Pesquisador Responsável: Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI) / Centro de Ciências em Educação (CCE) / Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE).

Telefone para contato: (86) 8825-5604 / (86) 3215-5821.

Local da coleta de dados: Esta pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (Teresina, Brasil) e na Universidade do Minho (Braga, Portugal)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos pesquisados cujos dados serão coletados através de observação e de questionário. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas e arquivadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, por um período de no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 27 de junho de 2016

Pesquisadora Responsável

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

CPF n° 014.528.273-20

APÊNDICE C- DECLARAÇÕES DOS(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Maria do Carmo Alves do Bomfim e Edmara de Castro Pinto, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada "Práticas Educativas de Docentes com Jovens Africanos em processos migratórios no Brasil/UFPI e Portugal/UMINHO", declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável da área de Fundamentos da Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, __ de _____ de 20__

Maria do Carmo Alves do Bomfim CPF nº 014.528.273-20

Demais pesquisadores:

Edmara de Castro Pinto

APÊNDICE D- CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Ilma Sra.

Prof.^a MSc^a Adrianna de Alencar Setubal Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Prof.^a,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Práticas Educativas de Docentes com Jovens Africanos em processos migratórios no Brasil/UFPI e Portugal/UMINHO”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisadora Responsável

Assinatura: _____

Nome: Maria do Carmo Alves do Bomfim

CPF: 014. 528. 273-20

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE

TERESINA, JUNHO/2016

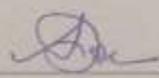
APENDICE E -AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a Doutoranda Edmara de Castro Pinto, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, a realizar pesquisa intitulada **"PRÁTICAS EDUCATIVAS DE DOCENTES DE GRADUAÇÃO COM JOVENS AFRICANOS EM PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL (PIAUÍ/UFPI) E PORTUGAL (BRAGA/UMINHO:) VISÕES DESSES SUJEITOS NOS SEUS RESPECTIVOS CURSOS"**, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim tendo como objetivo central: Analisar as Trajetórias de Jovens Africanos em processos migratórios enquanto estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Piauí/Brasil e Universidade do Minho/Portugal, em que concordamos com a convocação dos sujeitos, docentes dos respectivos cursos de graduação da UFPI: Administração, Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Ciências da Computação, Ciências Sociais, para a realização do presente estudo na Universidade Federal do Piauí, desde que os professores selecionados para a entrevista, sejam contactados inicialmente e concordem em participar da pesquisa, sendo todo o processo submetido ao comitê de Ética e devidamente aprovado.



Magnífico Reitor Prof.^o Dr.^o José Arimateia Dantas Lopes

Prof. Dr. José Arimateia Dantas Lopes
Reitor da UFPI

APÊNDICE F – PARECER DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR

Instituto de Educação



Universidade do Minho

A Mestre Edmara Castro Pinto realizou um estágio científico avançado de doutoramento em Sociologia da Educação, em Portugal, no Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho), sob minha orientação, entre 1 de Julho de 2016 e 31 de Janeiro de 2017, tendo por objetivo enriquecer os seus estudos em Sociologia da Educação intercultural e realizar trabalho de campo conducente a um estudo comparado entre Brasil e Portugal, com vista ao desenvolvimento da pesquisa para obtenção do Doutoramento do Programa de Pós- Graduação em Educação PPGEd/UFPI, professora do Departamento de Ciências Sociais, Educação e Desporto da Universidade Federal do Piauí-Campus Parnaíba, com o projecto inicialmente intitulado “PRÁTICAS EDUCATIVAS DE DOCENTES COM JOVENS AFRICANOS EM PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL (PIAÚÍ/UFPI) E PORTUGAL (BRAGA/UMINHO)”.

Durante o período acima referido, a doutoranda realizou, sob minha supervisão, um vasto conjunto de atividades científicas, que passo a destacar:

Atividades de Formação

- *Pesquisa bibliográfica junto das bibliotecas da Universidade do Minho, nomeadamente de autores/as portugueses/as que estudam a problemática da educação intercultural numa perspectiva sociológica.*
- *Seminários de orientação, com sessões periódicas quinzenais e sempre que foi considerado necessário para o bom andamento da investigação.*

Atividades de comunicação científica

A doutoranda apresentou três comunicações, uma, num congresso realizado em Portugal e, duas, num congresso realizado em Espanha, conforme registo abaixo.

Congresso Internacional “*Exodus: migrações e fronteiras*” decorreu no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal. Data: 21, 22 e 23 de setembro de 2016. Título da Comunicação: “*Jovens africanos em processos migratórios: trajetórias*”.

XXI Congreso de Sociología en Castilla-La Mancha: Integraciones y desintegraciones sociales. Pobreza, migraciones, refugio, 2016.

Título Da Comunicação: “*El Regreso De La Globalización Colonial Em La Destitución Del Estado Democrático Em America Latina*”.

Título Da Comunicação: “*Jóvenes Africanos En Procesos Migratorios: Trayectorias Escolares En La Enseñanza Superior Luso-Brasileña*”.

Participação em eventos científicos sem comunicação

- 1 II Seminário Luso-Brasileiro Educação Em Sexualidade, Género, Saúde E Sustentabilidade. Local: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Data: 14 a 16 de Julho.
- 2 Seminário 30 ANOS DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Memórias, Conquistas, Desafios. Local: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Data: 18 de outubro de 2016.

Visitas de Estudo

Realizou ainda uma visita de estudo à Sede da Cooperativa Azalea, na cidade de Verona- Itália, com professores da Universidade Degli Studi di Verona, para conhecimento de uma Experiência de Mediação Linguístico Cultural com Imigrantes na perspectiva da Interculturalidade. Neste contexto, realizou um Encontro com investigadores da Universidade de Verona, discutindo projetos de cooperação envolvendo pesquisadores da temática das Migrações e Interculturalidade.

Produção científica

Durante a estadia em Portugal, a doutoranda elaborou dois capítulos de livro, tendo um sido publicado e estando outro em publicação.

Realização de trabalho de campo

No decurso da sua estadia, a doutoranda reformulou guiões de entrevista e realizou 7 entrevistas a jovens estudantes do ensino superior da Universidade do Minho e 4 entrevistas a professores da mesma Universidade.

Produção escrita

A doutoranda reformulou ainda o capítulo metodológico e elaborou uma parte do capítulo da tese relativo à educação inter/multicultural.

O *principal contributo* do estágio científico avançado de doutoramento para a sua formação consistiu na realização do trabalho de campo conducente ao estudo comparado Brasil-Portugal e na abertura de perspetivas teóricas, no contacto com a produção Sociológica no campo da Educação inter/multicultural.

Ao longo do tempo de permanência em Portugal, a Edmara Castro Pinto participou ativamente da vida da UMinho, informou-se acerca das iniciativas e das dinâmicas universitárias e teve, ainda, uma atitude ativa na procura do conhecimento da cultura portuguesa.

Durante a sua estadia, a doutoranda dispôs de um gabinete de trabalho partilhado, acesso livre a bibliotecas e bases de dados da UMinho, computador, Internet e mail, equipamento de impressão e cópia de documentos, material e equipamento dos laboratórios e unidades de investigação da UMinho.

A presença da doutoranda na UMinho contribuiu para reforçar os laços académicos entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal do Piauí-Campus Parnaíba.

Pelo trabalho realizado (do qual acima dou conta), pela participação empenhada e ativa, pela relevância científica e social da sua pesquisa, pela disponibilidade para aprender e investigar e pelas qualidades de curiosidade científica, rigor, capacidade de aceitação e incorporação de críticas e capacidade empática, sou de parecer que a Mestre Edmara Castro Pinto concluirá com êxito a sua tese de doutoramento, contribuindo, desse modo, para a construção de conhecimento numa área relevante como é a da educação inter/multicultural no Ensino superior.

Braga, Universidade do Minho, 06 de Junho de 2017.

**A orientadora do estágio científico avançado,
Maria José Manso Casa-Nova**

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM JOVENS AFRICANOS ESTUDANTES EM PORTUGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “ MIN. PETRÔNIO PORTELA” BAIRRO ININGA –
BL. 06, FONE: (86) 3215-5562 / 3215-5920 – FAX: (86) 3215- 5963 – EMAIL:
ppged@ufpi.br, CEP: 64049-550 – TERESINA – PIAUÍ.

EIXO: CARACTERIZAÇÃO DO JOVEM E SUA FAMÍLIA

- Idade, sexo e escolaridade do Jovem
- País de Origem
- Idade, sexo e escolaridade dos membros familiares do Jovem

EIXO: RELAÇÃO JOVEM- FAMÍLIA

- Características de sua relação com a família de origem
- O que a sua família achou da sua decisão de vir para um outro país, em busca de um grau acadêmico?
- Quais as relações mantidas entre você e sua família enquanto permanecem no país de acolhimento?
- Outro membro de sua família já emigrou para outros países? Qual a opinião deles sobre estudar fora do país?

EIXO: JOVEM-UNIVERSIDADE

- Relate a trajetória de inserção na Universidade (Relate todo o processo, como chegou, quais foram as etapas)
- Quais os motivos da Escolha de Portugal e da Universidade de acolhimento para obtenção de um diploma de nível superior?

- Que apoios institucionais e não-institucionais vem proporcionando a sua permanência no país e na Universidade de Acolhimento? Existe alguma bolsa/apoio?
- Como você avalia a Assessoria Internacional da Universidade Acolhedora?
- Como se caracterizaria e se avalia enquanto estudante? Que dificuldades encontra?
- Alguma vez reprovou em alguma disciplina? Porquê?
- Qual a importância da Universidade na sua vida?
- Qual o nível de satisfação pessoal com a escolha e a participação do curso na Universidade Acolhedora?
- Que diferenças encontra entre a Universidade de Origem e a Universidade Acolhedora?

EIXO: JOVEM-FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DOCENTE

- Como avalia a Prática pedagógica dos professores? Mudaria alguma coisa? Se sim, o que mudaria?
- Como se sente na sala de aula? Descreva as suas sensações com relação a prática dos professores
- O curso que frequenta permite formas de você mostrar as suas potencialidades?
- Na sua opinião, os professores desenvolvem uma prática educativa voltada à educação Intercultural, com a valorização da diversidade étnica e cultural?

EIXO: MODOS DE SER JOVEM

- Você se considera Jovem? O que é ser Jovem para você?
- Seus gostos, sua cultura, seus modos de ser jovem são respeitados no país de acolhimento?
- Já sofreu algum tipo de discriminação?
- Faz algo para manter viva alguma tradição/cultura do seu país?
- Que atividades desenvolve quando não está na Universidade?
- Atualmente trabalha ou já trabalhou? Como avalia as Oportunidades de emprego para um jovem estrangeiro?
- Quem são os seus colegas e amigos? Pode falar da sua relação com eles?

EIXO: EXPECTATIVAS FACE AO FUTURO

- Quais são seus projetos para o futuro?
- Existe, para você, alguma relação entre concluir um curso superior e sucesso profissional?
- Há algo que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Edmara de Castro Pinto, Doutoranda em Educação – UFPI

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM JOVENS AFRICANOS ESTUDANTES NO BRASIL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “ MIN. PETRÔNIO PORTELA” BAIRRO ININGA –
BL. 06, FONE: (86) 3215-5562 / 3215-5920 – FAX: (86) 3215- 5963 – EMAIL:
ppged@ufpi.br, CEP: 64049-550 – TERESINA – PIAUÍ.

EIXO: CARACTERIZAÇÃO DO JOVEM E SUA FAMÍLIA

- Idade, sexo e escolaridade do Jovem
- País de Origem
- Idade, sexo e escolaridade dos membros familiares do Jovem

EIXO: RELAÇÃO JOVEM- FAMÍLIA

- Características de sua relação com a família de origem
- O que a sua família achou da sua decisão de vir para um outro país, em busca de um grau acadêmico?
- Quais as relações mantidas entre você e sua família enquanto permanecem no país de acolhimento
- Outro membro de sua família já emigrou para outros países? Qual a opinião deles sobre estudar fora do país

EIXO: JOVEM-UNIVERSIDADE

- Relate a trajetória de inserção na Universidade (Relate todo o processo, como chegou, quais foram as etapas)
- Quais os motivos da Escolha do Brasil e da Universidade de acolhimento para obtenção de um diploma de nível superior?

- Que apoios institucionais e não-institucionais vem proporcionando a sua permanência no país e na Universidade de Acolhimento? Existe alguma bolsa/apoio?
- Como você avalia a Assessoria Internacional da Universidade Acolhedora?
- Como se caracterizaria e se avalia enquanto estudante? Que dificuldades encontra?
- Alguma vez reprovou em alguma disciplina? Porquê?
- Qual a importância da Universidade na sua vida?
- Qual o nível de satisfação pessoal com a escolha e a participação do curso na Universidade Acolhedora?
- Que diferenças encontra entre a Universidade de Origem e a Universidade Acolhedora?

EIXO: JOVEM-FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DOCENTE

- Como avalia a Prática pedagógica dos professores? Mudaria alguma coisa? Se sim, o que mudaria?
- Como se sente na sala de aula? Descreva as suas sensações com relação a prática dos professores
- O curso que frequenta permite formas de você mostrar as suas potencialidades?
- Na sua opinião, os professores desenvolvem uma prática educativa voltada à educação Intercultural, com a valorização da diversidade étnica e cultural?

EIXO: MODOS DE SER JOVEM

- Você se considera Jovem? O que é ser Jovem para você?
- Seus gostos, sua cultura, seus modos de ser jovem são respeitados no país de acolhimento?
- Já sofreu algum tipo de discriminação?
- Faz algo para manter viva alguma tradição/cultura do seu país?
- Que atividades desenvolve quando não está na Universidade?
- Atualmente Trabalha ou já trabalhou? Como avalia as Oportunidades de emprego para um jovem estrangeiro?
- Quem são os seus colegas e amigos? Pode falar da sua relação com eles?

EIXO: EXPECTATIVAS FACE AO FUTURO

- Quais são seus projetos para o futuro?
- Existe, para você, alguma relação entre concluir um curso superior e sucesso profissional?
- Há algo que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Edmara de Castro Pinto, Doutoranda em Educação – UFPI

**APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM
DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “ MIN. PETRÔNIO PORTELA” BAIRRO ININGA –
BL. 06, FONE: (86) 3215-5562 / 3215-5920 – FAX: (86) 3215- 5963 – EMAIL:
ppged@ufpi.br, CEP: 64049-550 – TERESINA – PIAUÍ.

- Idade, sexo e escolaridade
- Tempo de Docência no Ensino Superior
- Como se construiu como Professor/a?
- Como se caracteriza e se avalia enquanto professor/a? Quais foram suas principais influências para tornar-se o professor que é hoje.
- Qual o nível de satisfação pessoal com a UFPI?
- Que conhecimento tem sobre os/as alunos/as Africanos/as que frequentam a(s) sua(s) unidade(s) curricular(es)?
- Algum setor da universidade (assessoria internacional ou coordenação do curso) comunica ou dá alguma orientação acerca da presença de alunos estrangeiros africanos na sua escola/Departamento?
- Qual o seu posicionamento sobre ser professor/a de alunos/as estrangeiros/as africanos/as?
- Qual a sua visão sobre a participação dos estudantes africanos em suas aulas? Na sua opinião, o que acha que poderia ser feito no sentido de potencializar o envolvimento destes/as alunos/as?
- Na sua opinião, os professores do ensino superior desenvolvem uma prática educativa voltada à educação intercultural, com a valorização da diversidade étnica e cultural? Na sua opinião, o que significa desenvolver uma prática educativa intercultural?
- Você acha que a cultura, os gostos, os modos de ser, a vivência estudantil dos/as alunos/as estrangeiros/as africanos/as são respeitados na universidade? Se sim, de que forma?

- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa as suas reflexões?

Muito Obrigada por Sua Colaboração!

Edmara de Castro Pinto, Doutoranda em Ciências da Educação - UFPI/PPGED com estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho – UMINHO – Portugal.

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO MINHO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “ **MIN. PETRÔNIO PORTELA**” BAIRRO ININGA –
BL. 06, FONE: (86) 3215-5562 / 3215-5920 – FAX: (86) 3215- 5963 – EMAIL:
ppged@ufpi.br, CEP: 64049-550 – TERESINA – PIAUÍ.

- Idade, sexo e escolaridade
- Tempo de Docência no Ensino Superior
- Como se construiu como Professor/a?
- Como se caracteriza e se avalia enquanto professor/a? Quais foram suas principais influências para tornar-se o professor que é hoje.
- Qual o nível de satisfação pessoal com a UMINHO?
- Que conhecimento tem sobre os/as alunos/as Africanos/as que frequentam a(s) sua(s) unidade(s) curricular(es)?
- Algum setor da universidade (assessoria internacional ou coordenação do curso) comunica ou dá alguma orientação acerca da presença de alunos estrangeiros africanos na sua escola/Departamento?
- Qual o seu posicionamento sobre ser professor/a de alunos/as estrangeiros/as africanos/as?
- Qual a sua visão sobre a participação dos estudantes africanos em suas aulas? Na sua opinião, o que acha que poderia ser feito no sentido de potenciar o envolvimento destes/as alunos/as?

- Na sua opinião, os professores do ensino superior desenvolvem uma prática educativa voltada à educação intercultural, com a valorização da diversidade étnica e cultural? Na sua opinião, o que significa desenvolver uma prática educativa intercultural?

**APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM
ASSESSORIA INTERNACIONAL DA UFPI/UMINHO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “ **MIN. PETRÔNIO PORTELA**” BAIRRO ININGA –
BL. 06, FONE: (86) 3215-5562 / 3215-5920 – FAX: (86) 3215- 5963 – EMAIL:
ppged@ufpi.br, CEP: 64049-550 – TERESINA – PIAUÍ.

- Início/Criação do Departamento e/ou Assessoria Internacional na UFPI e na UMINHO
- Estrutura organizacional e demandas a esse setor na UFPI e na UMINHO
- Programas e Projetos oferecidos às alunas e aos alunos estrangeiros em mobilidade acadêmica na UFPI e UMINHO?
- Dados/Tabelas e/ou Estatísticas quantitativas de quantos alunos africanos a Assessoria Internacional da UFPI e da UMINHO vem recebendo por período acadêmico de 2010 a 2016 (especificar o período em anos, dividido o 1º e 2º período letivo)?
- Quais são os acordos de Cooperação entre UFPI e Universidades Africanas?
- Quais são as atividades de Formação realizadas com os docentes ou coordenadores dos Departamentos da UFPI e na UMINHO?
- Quais os aspectos mais promissores desse tipo de Cooperação Internacional na UFPI e na UMINHO?
- Quais são as dificuldades encontradas pela Assessoria Internacional/Departamento da UFPI e UMINHO no cumprimento dos objetivos, programas e projetos ofertados.
- Como tem sido feito o atendimento aos estudantes africanos na UFPI e na UMINHO?

- Como a Assessoria Internacional (da UFPI e da UMINHO) avalia os acordos desenvolvidos com Universidades Africanas de 2010 a 2016?

Muito Obrigada por Sua Colaboração!

Edmara de Castro

**APÊNDICE M- PRODUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO/UFPI SOBRE A TEMÁTICA EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA**

Título do Trabalho	Autor(a)	Orientador(a)	Tipo de trabalho	Ano
1. ARTE AFRODESCENDENTE A PARTIR DE TRÊS OLHARES DE EDUCADORA EM TERESINA	Francilene Brito Da Silva	Francis Musa Boakari	Mestrado	2011
2. POVO BOM DA CANCELACOMUNIDADE AFRODESCENDENTE: o que a escola tem com isso?	Elizete Dias Da Silva	Francis Musa Boakari	Mestrado	2012
3. MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA: memórias da trajetória de vida e ascensão social	Maria Do Rosário De Fátima Vieira Da Silva	Francis Musa Boakari	Mestrado	2012
4. AFRRORRESILIENTES: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional	Lucienia Libânia Pinheiro Martins	Francis Musa Boakari	Mestrado	2013
5. EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí	Ranchimit Batista Nunes	Francis Musa Boakari	Mestrado	2013
6. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DA MULHER LÉSBICA AFRODESCENDENTE.	Ana Carolina Magalhães Fortes	Francis Musa Boakari	Mestrado	2013
7. AS EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE JOVENS NOS QUILOMBOS DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Francis Musa Boakari	Mestrado	2013
8. RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PIAUÍ: um estudo da realidade com alunas/alunos afrodescendentes e as professoras	Antonia Regina Dos Santos Abreu	Francis Musa Boakari	Mestrado	2014
9. CONSTITUIÇÕES DE FEMINILIDADES DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES 'ENTRE CONTEXTOS' DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ	Adriana De Sousa	Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado	2015
10. JOVENS BAILARINAS DE VAZANTINHA: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação	Maria Do Livramento Da Silva Machado	Shara Jane Holanda Costa Adad	Mestrado	2015
11. EXPERIÊNCIAS DE RACISMO VIVENCIADAS POR TRÊS PROFESSORES AFRODESCENDENTES	Cláudio José Araújo Silva	Francis Musa Boakari	Mestrado	2016

12. RELAÇÕES RACIAIS E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: uma prática educativa emancipatória em construção?	Vânia Sebastiana Macêdo De Oliveira	Francis Musa Boakari	Mestrado	2016
13. GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?	Raimunda Nonata Da Silva Machado	Francis Musa Boakari	Doutorado	2014