

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ANSO DA SILVA

ENTRE LAÇOS, LUTAS E HORIZONTES MIGRATÓRIOS: a permanência de
estudantes africanos do PEC-G no Brasil e suas motivações no contexto
maranhense

SÃO LUÍS
2025

ANSO DA SILVA

ENTRE LAÇOS, LUTAS E HORIZONTES MIGRATÓRIOS: a permanência de
estudantes africanos do PEC-G no Brasil e suas motivações no contexto
maranhense

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
(PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão
(UFMA), como requisito para obtenção do título de
Doutor em Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Estado, Cultura e Políticas
Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Guillermo Alfredo Johnson

SÃO LUÍS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

da Silva, Anso.

ENTRE LAÇOS, LUTAS E HORIZONTES MIGRATÓRIOS : a permanência de estudantes africanos do PEC-G no Brasil e suas motivações no contexto maranhense / Anso da Silva. - 2025.

133 f.

Orientador(a): Guillermo Alfredo Johnson.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Pec-g. 2. Mobilidade Acadêmica. 3. Estudantes Africanos. I. Alfredo Johnson, Guillermo. II. Título.

ANSO DA SILVA

ENTRE LAÇOS, LUTAS E HORIZONTES MIGRATÓRIOS: a permanência de
estudantes africanos do PEC-G no Brasil e suas motivações no contexto
maranhense

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
(PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão
(UFMA), como requisito para obtenção do título de
Doutor em Políticas Públicas.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guillermo Alfredo Johnson (Orientador)
(Orientador - Universidade Federal do Maranhão - UFMA)

Prof. Dr. Álvaro Roberto Pires
(Universidade Federal do Maranhão - UFMA)

Prof. Dr. José Ribamar Sá Silva
(Universidade Federal do Maranhão - UFMA)

Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Sousa
(Universidade Federal do Maranhão - UFMA)

Prof. Dr. Lucas Atanásio Catsossa
(Universidade Púnguè - Moçambique)

Data da defesa: 26 de agosto de 2025

Local: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) – UFMA, São Luís- MA

À minha família, especialmente, aos meus queridos irmãos Seco da Silva e Cesaltina Silva Monteiro (Noca) (*in memoriam*), aos meus amados filhos (Hezy, Helena e Hely) e à minha amada esposa Danielle Cristina dos Santos Pereira.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me ter guiado e protegido na sua graça e me iluminado em todo esse trajeto de construção da minha vida acadêmica, assim como social.

Agradeço especialmente ao meu orientador Professor Doutor Guillermo Alfredo Johnson por ter aceitado o desafio de me orientar restando apenas dois anos para a conclusão da pesquisa e por sua paciência e incentivo constantes.

Aos membros da banca examinadora, Professor Doutor José Ribamar Sá Silva, a Professora Doutora Salviana de Maria Pastor Santos Sousa, Professor Doutor Álvaro Roberto Pires e ao Professor Doutor Lucas Atanásio Catsossa Unipúnguê agradeço imensamente por dedicarem seu tempo à análise crítica deste trabalho. Suas contribuições e questionamentos foram essenciais para o enriquecimento deste estudo e para o meu crescimento acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e apoio à realização desta pesquisa.

À todos os participantes desta pesquisa que gentilmente cederam seu tempo para tornar realidade esta pesquisa.

Agradeço em especial à Danielle Cristina dos Santos Pereira, minha esposa, pelo incentivo para ingressar neste programa de doutorado, por todo apoio, afeto e motivação. Sem ela, este estudo não seria concluído.

Aos meus filhos, Hezy Brustolin da Silva, Helena Brustolin da Silva e Hely Pereira da Silva, pelo amor, carinho e momentos de calma em meio às angústias e frustrações do meio acadêmico.

Aos meus pais, meus tios e tias, *in memoriam*, pelo dom da vida e pelos ensinamentos e pelos estímulos para seguir com os estudos.

Aos meus queridos irmãos Seco da Silva (falecido) e Constantino Belmiro Silva pelo afeto, pelas contribuições em minha vida acadêmica e pessoal e pelo apoio incondicional em tudo.

Às famílias, Gã da Silva, Silva Monteiro, Baticã Ferreira, Coro Nanque, Djú, Monteiro Cabral pela irmandade, pelo apoio incondicional.

Agradeço imensamente ao Professor Doutor Natalino Salgado Filho, ex-Reitor da Universidade Federal do Maranhão, pelo acolhimento, pela amizade e por todas

as oportunidades que me ofertou em todas as etapas da minha vida acadêmica e pessoal na universidade.

Aos professores/as, colegas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) pela oportunidade de aprendizado e pelo compartilhamento de conhecimentos.

Às Professoras Doutoras Zaira Sabry Azar e Carla Cecília Serrão Silva pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis desta jornada acadêmica.

À Comunidade Africana no Maranhão pelo apoio, acolhimento, carinho e pela confiança.

Ao José Carlos Santos pela amizade, acolhimento e escuta nos momentos difíceis. E pelo apoio à Comunidade Africana maranhense.

Aos meus professores/as, amigos/as, técnicos da UFMA, estudantes, e demais pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta pesquisa.

À todos e todas, minha sincera gratidão.

O rio, que nunca é o mesmo, é sempre o rio, e é o rio porque flui e se transforma. Assim somos nós.

Conceição Evaristo.

RESUMO

Este estudo investiga as complexas motivações que levam estudantes africanos(as) egressos(as) do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a permanecerem no Brasil após a conclusão de seus cursos. A pesquisa, que abrangeu o período de 2022 a 2025, utilizou métodos de observação participante, questionários abertos e entrevistas abertas com nove discentes. O levantamento inicial na UFMA indicou que Cabo Verde, Benin e Gana são os países com maior representatividade e que cursos da área de saúde são os mais procurados. No entanto, a assistência institucional aos estudantes-convênio na UFMA revela lacunas, com a ausência de um acolhimento inicial estruturado e de um acompanhamento pós-formatura, delegando a recepção à Assessoria de Relações Internacionais e as demais demandas às Pró-Reitorias existentes. A análise dos dados empíricos, triangulada com o referencial teórico da diáspora e da migração, revelou três categorias centrais. A primeira, "A construção de redes e o pertencimento na diáspora: pontes para a permanência", destaca a formação de vínculos afetivos e a criação de mecanismos de suporte mútuo (como a Associação dos Africanos no Maranhão - AAMA) como pilares fundamentais para a adaptação e o enfrentamento de adversidades, transformando a estadia temporária em um projeto de vida enraizado no Brasil. A segunda categoria, "Entre oportunidades acadêmicas e o racismo estrutural: as dicotomias da permanência", evidencia os esforços coletivos da comunidade africana para desconstruir imagens negativas e homogêneas do continente africano no Brasil através de eventos culturais e acadêmicos, embora a persistência do racismo estrutural e da xenofobia (evidenciada por interações preconceituosas e dificuldades de empregabilidade) permaneça como uma barreira significativa. Explora as dicotomias vivenciadas, onde a busca por qualificação acadêmica (pós-graduação) emerge como uma estratégia crucial para a permanência legal e profissional, contrastando com desafios como a burocracia na obtenção de diplomas e a persistente desempregabilidade decorrente do racismo. Por fim, a categoria, "Realidade brasileira: oportunidades, barreiras e percepções", revela que, apesar da permanência, a saudade da família e a aspiração de contribuir para o desenvolvimento de suas nações de origem mantêm viva a ideia de um retorno, que é visto como um projeto de longo prazo condicionado por fatores econômicos e sociais. Conclui-se que a permanência desses estudantes é um fenômeno multifacetado, resultado de uma constante negociação entre fatores de atração e de expulsão, a agência individual e a complexidade das identidades diaspóricas em um contexto de desafios e aspirações futuras.

Palavras-chave: PEC-G; Mobilidade acadêmica; Estudantes africanos; Diáspora; Permanência.

ABSTRACT

This study investigates the complex motivations that lead African students, who are graduates of the Student-Exchange Program (PEC-G) at the Federal University of Maranhão (UFMA), to remain in Brazil after completing their courses. The research, which spanned from 2022 to 2025, employed participant observation, open questionnaires, and open interviews with nine students. An initial survey at UFMA indicated that Cape Verde, Benin, and Ghana have the highest representation, and that health-related courses are the most sought after. However, the institutional assistance for exchange students at UFMA reveals gaps, with the absence of structured initial welcoming and post-graduation follow-up. Reception duties are delegated to the International Relations Office, and other demands are handled by existing pro-rectories. The analysis of empirical data, triangulated with theoretical frameworks of diaspora and migration, revealed three central categories. The first, "Building Networks and Belonging in the Diaspora: Bridges to Permanence," highlights the formation of affective ties and the creation of mutual support mechanisms (such as the Association of Africans in Maranhão - AAMA) as fundamental pillars for adaptation and overcoming adversity, transforming a temporary stay into a life project rooted in Brazil. The second category, "Between Academic Opportunities and Structural Racism: The Dichotomies of Permanence," demonstrates the collective efforts of the African community to deconstruct negative and homogeneous images of the African continent in Brazil through cultural and academic events. However, the persistence of structural racism and xenophobia (evidenced by prejudiced interactions and employability challenges) remains a significant barrier. This category explores the dichotomies experienced, where the pursuit of academic qualification (post-graduation) emerges as a crucial strategy for legal and professional permanence, contrasting with challenges such as bureaucracy in obtaining diplomas and persistent unemployment stemming from racism. Finally, the category, "Brazilian Reality: Opportunities, Barriers, and Perceptions," reveals that despite their permanence, longing for family and the aspiration to contribute to the development of their home nations keep alive the idea of a return, which is seen as a long-term project conditioned by economic and social factors. It's concluded that the permanence of these students is a multifaceted phenomenon, resulting from a constant negotiation between push and pull factors, individual agency, and the complexity of diasporic identities within a context of future challenges and aspirations.

Keywords: PEC-G. Academic mobility. African students. Diaspora. Permanence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Festa de aniversário	79
Figura 2 - Festa de aniversário surpresa	80
Figura 3 - Boas-vindas no aeroporto	80
Figura 4 - 29 dezembro de 2023	82
Figura 5 - Festa Africana	83
Figura 6 - Reunião presencial AAMA realizada na UFMA	84
Figura 7 - Evento de comemoração da Independência de Cabo Verde.	87
Figura 8 - Evento de comemoração da Independência de Guiné-Bissau.	88
Figura 9 - Prato típico guineense	89
Figura 10 - A) Mesa de abertura; B) Peças de artesanato guineense	89
Figura 11 - Evento de comemoração da Independência de Angola	90
Figura 12 - IV Seminário África - Brasil 2025	90
Figura 13 - IV Seminário África - Brasil 2025	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa	20
Quadro 2 - Cronologia PEC-G	37
Quadro 3 - Países participantes do PEC-G em 2024	38
Quadro 4 - IES participantes do PEC-G por região	40
Quadro 5 – Estudantes africanos em IES maranhense (2014-2024)	40
Quadro 6 – Data de colação de grau de estudantes PEC-G na UFMA (1970-2014)	42
Quadro 7 - Estudantes africanos PEC-G na UFMA	45
Quadro 8 – Levantamento de pesquisas na BDTD da UFMA	55
Quadro 9 – Pesquisas selecionadas na BDTD da UFMA	55
Quadro 10 - Levantamento de pesquisas no BDTD da UFMA	56
Quadro 11 - Produções selecionadas	56
Quadro 12 - Distribuição de pesquisa por região	58
Quadro 13 - Instituições de Ensino Superior no continente africano	71
Quadro 14 - Síntese de categorias da observação participante	95
Quadro 15 Aplicação das técnicas de coleta de dados	99
Quadro 16 - Modelo de análise das entrevistas	100
Quadro 17 - Categorias baseados nas entrevistas e questionários	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	-	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGEUFMA	-	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
ASG-QA	-	African Standards and Guidelines for Quality Assurance
ASSUMA	-	Associação de Servidores da Universidade Federal do Maranhão
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPEX	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	-	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	-	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCH	-	Centro de Ciências Humanas
CCSO	-	Centro de Ciências Sociais
CELP-BRAS	-	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Comigrar	-	Conferência Estadual de Migrações, Refúgio e Apatridia do Maranhão
COVID-19	-	Corona Vírus Disease
CPLP	-	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRAS	-	Centros de Referência de Assistência Social
DAESP	-	Diretora de Ações Especiais
DIOAC	-	Divisão de Organização Acadêmica
ENAP	-	Escola Nacional de Administração Pública
ENCE	-	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
EUA	-	Estados Unidos da América
HAQAA	-	Harmonização, Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano
HU-UFMA	-	Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFMA	-	Instituto Federal do Maranhão
IPES	-	Instituições Privadas de Ensino Superior
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MRE	-	Ministério das Relações Exteriores
OBMigra	-	Observatório das Migrações Internacionais
ODS	-	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIM	-	Organização Internacional para as Migrações
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PAIF	-	Proteção e Atendimento Integral à Família
PALOP	-	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	-	Programa de Estudantes de Convênio e Graduação
PEC-PG	-	Programa de Estudante de Convênio de Pós-Graduação
PEC-PL	-	Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira

PNE	-	Plano Nacional da Educação
PPGPP	-	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
PROAES	-	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROEC	-	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEN	-	Pró-Reitoria de Ensino
PROGEP	-	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROMISAES	-	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PSB	-	Proteção Social Básica
PSEI	-	Processo Seletivo de Estudantes Internacionais
PSI	-	Processo Seletivo Internacional
PSRH	-	Processo Seletivo para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário
PUC-SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMGE	-	Relatório de Monitoramento Global da Educação
SCFV	-	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEI	-	Sistema Eletrônico de Informações
SESu	-	Secretaria de Educação Superior
SINFRA	-	Superintendência de Infraestrutura
STI	-	Superintendência de Tecnologia da Informação
SUAS	-	Sistema Único de Assistência Sociais
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TAE	-	Técnica em Assuntos Educacionais
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRF	-	Termo de Responsabilidade Financeira
UA	-	União Africana
UCBE	-	Universidade do Cabo da Boa Esperança
UCSal	-	Universidade Católica do Salvador
UEMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFMG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UFJF	-	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	-	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	-	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	-	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	-	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	-	Universidade Federal de Integração Latino-Americana
UNILAB	-	Universidade Federal de Integração Latino-Americana
URSS	-	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	15
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	18
2.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental.....	18
2.2 Contexto e Local da Pesquisa	19
2.3 Participantes do Estudo	19
2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	22
2.4.1 Questionários abertos	22
2.4.2 Entrevistas abertas	22
2.4.3 Observação Participante	23
2.5 Análise de Dados	23
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO REGULATÓRIO DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL	25
3.1 Perspectivas Teóricas sobre Migração, Diáspora e Identidade	25
3.2 O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Brasil....	28
3.3 O PEC-G na Universidade Federal do Maranhão (UFMA): Implementação e Assistência Institucional	41
3.4 Políticas Migratórias e de Assistência Social no Cenário Brasileiro....	48
3.5 Considerações finais do capítulo.....	50
4. CARTOGRAFIAS DA PERMANÊNCIA: O CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE MIGRAÇÃO ESTUDANTIL AFRICANA NO BRASIL	52
4.1. Percurso Metodológico e Estratégias de Mapeamento	52
4.2. Mapeamento das produções acadêmicas: resultados por portal.....	53
4.2.1. Banco de Teses e Dissertações do PPGPP da UFMA: primeiras constatações	54

4.2.2. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFMA: Mapeamento Local	54
--	----

4.2.3. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: O Cenário Nacional	55
--	----

4.3. Análise Consolidada do Estado da Questão e Lacunas de Pesquisa.....	58
---	-----------

5. ENTRE O LEGADO E A BUSCA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR AFRICANA COMO IMPULSO PARA A DIÁSPORA ESTUDANTIL	62
--	-----------

5.1 Educação em África: Tecendo Contextos, Compreendendo Fluxos	63
---	-----------

5.2 Encruzilhadas da formação: a conexão entre a educação africana e as escolhas de permanência no exterior	65
--	-----------

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	77
--	-----------

6.1 Observação participante: dinâmicas e percepções no contexto maranhense.....	77
--	-----------

6.1.1. Encontros e Confraternizações: a construção de laços sociais.....	77
--	----

6.1.2 AAMA: organização, suporte e desafios da coexistência.....	84
--	----

6.1.3 Engajamento Acadêmico e Cultural: ações de visibilidade e desconstrução de estereótipos	86
---	----

6.1.4 Convergências cotidianas: as realidades do dia a dia	92
--	----

6.1.5 Síntese da observação participante: categorias emergentes e primeiras impressões	94
--	----

6.2. Entrevistas e questionários: as vozes dos estudantes egressos	99
---	-----------

6.2.1 Desafios e oportunidades do adiamento do regresso	101
---	-----

6.2.2 Estratégias de permanência.....	104
---------------------------------------	-----

6.2.3 O desejo do retorno ao país de origem.....	108
--	-----

6.3. Triangulação de Dados e Discussão Integrada: Entre Laços, Lutas e Horizontes Migratórios.....	110
---	------------

6.3.1. A Construção de Redes e o Pertencimento na Diáspora: Pontes para a Permanência.....	110
6.3.2. Entre Oportunidades Acadêmicas e o Racismo Estrutural: As Dicotomias da Permanência	112
6.3.3. O "Mito do Atlântico" e o Desejo Latente do Retorno: Entre Lares e Expectativas	114
6.3.4. Síntese da Triangulação: Um Pêndulo entre Realidades e Projeções Futuras	115
7 CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES	128
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES.....	130

1.INTRODUÇÃO

A mobilidade acadêmica internacional consolidou-se como um fenômeno global de crescente relevância, impulsionando não apenas a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, mas também a formação de redes transnacionais e a reconfiguração de identidades. Nesse cenário, programas como o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), uma iniciativa do governo brasileiro, desempenham um papel crucial ao oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos e cidadãs de países em desenvolvimento, especialmente do continente africano. Tradicionalmente, a literatura sobre mobilidade estudantil foca na chegada, adaptação e no esperado retorno dos estudantes aos seus países de origem. Contudo, observa-se uma lacuna crescente na compreensão das dinâmicas que levam um número significativo desses(as) egressos(as) a optar pela permanência no país de acolhimento após a conclusão de seus estudos. Este fenômeno, complexo e multifacetado, transcende as motivações puramente acadêmicas ou econômicas, inserindo-se em um emaranhado de fatores sociais, culturais, emocionais e estruturais.

Minha própria jornada, que se iniciou em 2006 com a migração de Guiné-Bissau para o Brasil, para cursar Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande, sob a égide do PEC-G, foi o ponto de partida para esta investigação. As expectativas iniciais em relação ao Brasil, forjadas por novelas e elementos culturais como o carnaval e o futebol, logo deram lugar a um choque de realidade. A idealização de um país acolhedor e racialmente harmonioso se desfez diante das dificuldades de comunicação e do preconceito sutil, mas persistente, sobre a minha origem africana, manifestado na exclusão de atividades e na curiosidade estereotipada. Essas experiências vivenciadas na graduação, que culminaram na monografia *Experiências de alunos africanos nas instituições de Ensino Superior no Brasil: o caso de Mato Grosso do Sul* (Silva, 2009), revelaram as complexas relações do Brasil com o continente africano e as formas de controle veladas sobre os(as) estudantes-convênio. A transição para o mestrado e, posteriormente, o doutorado na UFMA, a partir de 2013 e 2019, respectivamente, trouxe novos desafios e aprofundou minhas inquietações, especialmente ao observar colegas egressos(as) do PEC-G manifestando a intenção de permanecer no país. Minha própria decisão de permanência no Brasil, que hoje se alicerça não somente na formação acadêmica,

mas também nas relações familiares e afetivas construídas aqui, reforçou a urgência em compreender essa complexidade.

Ao analisar a permanência desses(as) egressos(as), o estudo dialoga criticamente com as teorias da migração que frequentemente subestimam a agência do migrante pós-formação e expande a compreensão sobre as diásporas acadêmicas e as complexas identidades transnacionais em construção. A relevância desta pesquisa reside não somente em preencher uma lacuna acadêmica, mas em oferecer subsídios cruciais para o aprimoramento de políticas públicas de acolhimento e integração. Visibilizar esses sujeitos é um imperativo ético e uma necessidade epistemológica para descolonizar narrativas e desafiar visões hegemônicas sobre a África e o Sul Global, promovendo uma compreensão mais autêntica de suas experiências e aspirações. As perspectivas geradas por esta pesquisa são, portanto, fundamentais para a formulação de políticas mais eficazes, em termos de suporte acadêmico, mas também na criação de mecanismos que promovam a integração socioeconômica digna e combatam as barreiras estruturais enfrentadas por esses(as) migrantes qualificados(as).

Nesse cenário, o problema de pesquisa que norteia este trabalho é: **quais fatores contribuem para a decisão de estudantes africanos(as) egressos(as) de cursos de graduação permanecerem ou retornarem ao Brasil após terem concluído acordo de convênio estudantil PEC-G?** Levanta-se a hipótese de que a busca por uma melhor qualificação profissional e as condições políticas e econômicas do país de origem são fatores que influenciam diretamente na prorrogação da permanência da estadia dos(as) estudantes no Brasil.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma perspectiva mista e interdisciplinar contemplando as abordagens qualitativa e quantitativa, com um campo teórico-metodológico que busca embasamento na antropologia e na sociologia. A metodologia empregada caracterizou-se pela triangulação de dados, combinando diferentes técnicas de coleta, como observação participante, questionários abertos e entrevistas abertas, visando a uma compreensão robusta das experiências. Os detalhes completos sobre o percurso metodológico, incluindo o local de pesquisa, os(as) participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados, serão apresentados no capítulo sobre metodologia.

Assim, a estrutura deste trabalho está organizada em sete capítulos. O capítulo 2 apresenta a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a

metodologia. No capítulo 3, discorremos sobre a fundamentação teórica da pesquisa, explorando os conceitos de migração, diáspora e identidade. Analisa também o contexto regulatório do PEC-G no Brasil e na UFMA, e as políticas migratórias e de assistência social que permeiam a experiência dos estudantes africanos. O capítulo 4 revisa a literatura sobre mobilidade acadêmica, migrações internacionais e a diáspora africana. No capítulo 5, é feita a contextualização da educação e da mobilidade acadêmica no continente africano. O capítulo 6 apresenta os resultados da observação participante, descrevendo as dinâmicas sociais e culturais da comunidade africana no Maranhão, e aprofunda a análise dos dados das entrevistas e questionários, explorando as vozes dos(as) estudantes egressos(as). Finalmente, o Capítulo 7 integra todos os achados, discute as categorias emergentes à luz da teoria e apresenta as considerações finais do estudo, apontando para implicações e futuras pesquisas.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo descreve o percurso metodológico que guiou a presente investigação, buscando conferir rigor e transparência ao processo de construção do conhecimento. A pesquisa adota uma abordagem mista, e pela perspectiva qualitativa, conforme Minayo (2002), é essencial para compreender a complexidade da realidade social e as subjetividades envolvidas, indo além de dados meramente quantificados. A metodologia de pesquisa, nesse sentido, agrega métodos, técnicas, criatividade e experiências pessoais do investigador, como prevê Minayo (2002), o que se mostrou particularmente relevante dado o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo.

Para fins didáticos, o percurso metodológico pode ser dividido em três etapas principais: pesquisa bibliográfica e documental, trabalho de campo, análise e discussão dos dados.

2.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental

A etapa de **pesquisa bibliográfica** foi fundamental para a construção do referencial teórico que sustenta este estudo. Foram consultados autores e estudos sobre migração, diáspora e identidade, incluindo Sayad (1998), Kaly (2001), Hall (2003), Segato (2005), Fanon (2008), Subuhana (2005) e Mungoi (2006). Essa base teórica contribuiu significativamente para a construção de um panorama sobre a mobilidade estudantil africana e as condicionantes que influenciam a decisão de migrar, ao mesmo tempo, em que reflete sobre o processo de interação e conflito com uma cultura diferente.

A **pesquisa documental** foi realizada principalmente em documentos disponibilizados em portais eletrônicos de órgãos públicos brasileiros, como o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação (MEC). Esses documentos forneceram informações cruciais sobre os programas de convênio de estudos com países africanos e sobre o registro de estudantes oriundos(as) desses programas. A análise minuciosa desses dados possibilitou o resgate histórico do PEC-G, suas alterações desde a implementação e a significância da participação de estudantes africanos(as) no programa.

2.2 Contexto e Local da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Cidade Universitária Dom Delgado, campus principal da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizada em São Luís, Maranhão. Justifica-se a escolha da UFMA por ser a Instituição de Ensino Superior (IES) maranhense que mais recebe alunos do PEC-G anualmente, conforme dados do MRE, além da relevância de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A complexidade das relações sociais e culturais presentes em uma universidade pública federal, com sua diversidade de centros acadêmicos (Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, Centro de Ciências Humanas - CCH, Centro de Ciências Sociais - CCSO, Centro Pedagógico Paulo Freire) e infraestrutura (bibliotecas, restaurantes universitários, área de vivência, centro de convenções, núcleo de esportes), configurou um campo fértil para a investigação proposta. Com uma estrutura administrativa organizada em Reitoria e diversas Pró-Reitorias (Pró-Reitoria de Ensino- PROEN, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAES, Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização- AGEUFMA, entre outras), e seus mais de 96 cursos de graduação distribuídos em nove campi, mais de 20 mil alunos e um corpo docente e técnico-administrativo expressivo, a UFMA oferece um ambiente propício para o estudo de fenômenos sociais complexos.

2.3 Participantes do Estudo

Os participantes deste estudo foram divididos em dois grupos principais:

- **Grupo 1: Equipe técnico-administrativa:** O grupo 1 é composto pela Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) indicada pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) e pela Diretora de Ações Especiais da Pró-Reitoria de Ensino (DAESP/PROEN). Essas profissionais prestaram informações atualizadas sobre a implementação, gestão do PEC-G na UFMA e a assistência oferecida aos estudantes-convênio durante e após a conclusão dos cursos de graduação. Na apresentação das informações, suas contribuições são identificadas pelos cargos ou funções que ocupam, preservando a confidencialidade individual.

- **Grupo 2: Estudantes africanos egressos do PEC-G:** Este grupo foi o foco principal das entrevistas, dos questionários e da observação participante. Como a UFMA não possui um controle sistemático dos(as) alunos(as) egressos(as), a estratégia de localização foi realizada através de redes sociais e contatos pessoais com outros(as) africanos e africanas residentes no Maranhão. Ao todo, nove estudantes foram selecionados para as entrevistas abertas. Todos(as) os(as) participantes residiam na cidade de São Luís, Maranhão, no momento do contato e da realização da pesquisa. Para a identificação dos participantes na apresentação dos dados, os nomes dos(as) participantes foram organizados em ordem alfabética e numerados de 1 a 9 em ordem crescente. O quadro 1 mostra a caracterização dos participantes deste estudo.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Característica	Categoria	Frequência	Porcentagem
Gênero	Feminino	2	22,2
	Masculino	7	77,8
	Total	9	100
Faixa etária	26 - 35	7	77,8
	36 - 40	2	22,2
	Total	9	100
País de origem	Guiné	5	55,6
	Angola	1	11,1
	Benin	1	11,1
	Gana	1	11,1
	Nigéria	1	11,1
	Total	9	100
Curso	Turismo	2	22,2
	Ciências Biológicas	1	11,1
	Ciências Contábeis	1	11,1
	Ciências Econômicas	1	11,1
	Ciências Sociais	1	11,1
	Design	1	11,1
	Engenharia Química	1	11,1
	Odontologia	1	11,1
	Total	9	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos nove (n=9) participantes da pesquisa, selecionados(as) por sua relevância para os objetivos do estudo em um contexto qualitativo. Apesar de a dimensão da amostra ser limitada, o grupo demonstra uma notável heterogeneidade, enriquecendo a profundidade da análise das experiências

dos(as) estudantes. Essa caracterização inicial é crucial para contextualizar os dados coletados e compreender o perfil do grupo investigado.

Em relação ao gênero, observa-se uma predominância de participantes do sexo masculino, que correspondem a 77,8% da amostra (n=7). As participantes do sexo feminino representam 22,2% (n=2) do total.

Os dados da faixa etária mostram que a maioria dos(as) participantes (77,8%, n=7) concentram-se na faixa de 26 a 35 anos, indicando que a pesquisa envolveu predominantemente estudantes adultos jovens. Uma parcela menor, 22,2% (n=2), situa-se na faixa etária de 36 a 40 anos.

Quanto ao país de origem, a amostra, embora pequena, demonstra uma significativa diversidade, com participantes provenientes de cinco nacionalidades distintas. A Guiné se destaca com a maior representatividade, contando com 55,6% dos(as) participantes (n=5). Os demais países—Angola, Benin, Gana e Nigéria—possuem um participante cada, correspondendo a 11,1% individualmente. Essa heterogeneidade geográfica é um ponto forte qualitativo, por permitir captar nuances das experiências de migração e permanência a partir de diferentes contextos culturais e sociais de origem, refletindo a amplitude e diversidade do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G).

Por fim, a análise dos cursos revela uma ampla dispersão de áreas de conhecimento entre os(as) participantes. Apenas o curso de Turismo apresenta mais de um(a) participante (n=2, correspondendo a 22,2% da amostra). Os demais cursos – Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Design, Engenharia Química e Odontologia – contam com um(a) participante cada (11,1% individualmente). Essa heterogeneidade nas áreas de formação enriquece a pesquisa ao permitir a captação de diferentes vivências e percepções, moldadas pelas especificidades de cada campo acadêmico.

Em resumo, o perfil dos(as) participantes desta pesquisa é majoritariamente composto por estudantes do sexo masculino, jovens adultos, com uma forte representação da Guiné e uma notável diversidade de cursos. É importante ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa de natureza mista e exploratória, com uma amostra intencional e de tamanho reduzido (n=9), os resultados obtidos não são estatisticamente representativos da totalidade dos estudantes africanos do PEC-G ou de outras populações migrantes. Contudo, essa amostra heterogênea e específica proporcionou uma rica profundidade de dados e insights, permitindo uma

compreensão aprofundada e multifacetada das complexas motivações e experiências de permanência desses estudantes no Brasil, atendendo plenamente aos objetivos da presente investigação.

2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Para a coleta de informações na pesquisa de campo, foram utilizadas três técnicas principais:

2.4.1 Questionários abertos

Questionários com perguntas abertas foram utilizados para coleta de informações junto aos participantes do **Grupo 1 (equipe técnico-administrativa)**. O questionário (Apêndice A) para a PROAES foi enviado via e-mail, conforme orientação da Pró-Reitoria. Para a PROEN, o questionário foi enviado via processo, pelo Sistema Eletrônico de Informações da UFMA (SEI/UFMA). As perguntas abordavam a implementação e gestão do PEC-G na universidade e a assistência prestada aos estudantes-convênio durante e após a conclusão dos cursos de graduação. Em ambos os casos, foi previamente acordado com as respondentes que elas poderiam adicionar informações que considerassem relevantes para a pesquisa.

Além disso, em casos de dificuldade de agendamento de entrevistas com os participantes do **Grupo 2 (estudantes egressos(as))** devido à rotina atarefada, foi solicitado o preenchimento de um questionário aberto (Apêndice B) enviado por e-mail e devolvido assinado, garantindo a participação mesmo com limitações de tempo.

2.4.2 Entrevistas abertas

A entrevista aberta foi a técnica principal utilizada com o **Grupo 2 (estudantes africanos(as) egressos(as))**, mostrando-se adequada aos objetivos desta investigação. Conforme Minayo (2002), essa modalidade permite ao participante falar mais livremente sobre o tema, ao mesmo tempo em que o pesquisador pode intervir com perguntas para aprofundar reflexões e captar percepções sobre o assunto. As entrevistas foram agendadas via contato telefônico e presencial. Antes da realização,

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado aos participantes (via e-mail ou *WhatsApp*) para assegurar que estivessem cientes dos objetivos da pesquisa, riscos e demais informações, garantindo sua participação autônoma e consciente. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição, e a identificação dos participantes na pesquisa se dá pelo país de origem e curso de graduação.

2.4.3 Observação Participante

A técnica de **observação participante**, inspirada nos princípios de Malinowski (1978), foi empregada com o **Grupo 2 (estudantes africanos(as) egressos(as))**. A condição do pesquisador como africano e estudante da UFMA permitiu uma maior proximidade e inserção na comunidade estudada, facilitando o acesso e a interação em diversos momentos de convivência. Foram realizadas participações em eventos e confraternizações organizados pelos(as) estudantes africanos(as), buscando compreender as dinâmicas sociais e culturais *in loco*. Ao mesmo tempo, buscou-se o distanciamento necessário para realizar as observações com foco nos objetivos do estudo, atendendo aos princípios metodológicos de Malinowski (1978): a busca por objetivos científicos genuínos, a garantia de boas condições de trabalho e a utilização de métodos especiais para recolhimento, manipulação e registro das evidências encontradas (diário de campo, notas).

2.5 Análise de Dados

A etapa de análise de dados iniciou-se com a sistematização individual dos dados obtidos de cada instrumento de coleta. Posteriormente, seguiu-se para a triangulação dos dados como principal estratégia de análise. A ordenação dos dados da pesquisa envolveu a transcrição dos áudios das gravações das entrevistas, o mapeamento das respostas dos questionários, a organização dos registros da observação participante e a releitura crítica da pesquisa bibliográfica e documental. A partir dessa ordenação, os dados mais relevantes foram classificados, buscando-se, na análise final, as conexões entre todos os achados empíricos e o referencial teórico que embasa o estudo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO REGULATÓRIO DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL

Este capítulo estabelece os alicerces teóricos e contextuais para a compreensão da permanência de estudantes africanos(as) egressos(as) do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Brasil. Primeiramente, revisa-se a literatura sobre mobilidade acadêmica, migrações internacionais, diásporas e identidades transnacionais, buscando as lentes conceituais para analisar as experiências dos(as) participantes. Em seguida, o capítulo detalha o arcabouço legal e as políticas públicas que regulam a chegada e a permanência desses estudantes, que é crucial para entender as oportunidades e os desafios que permeiam suas decisões, culminando com a contextualização do programa na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa estrutura permite aprofundar na complexidade da jornada do estudante-convênio, desde sua chegada sob um visto temporário até os dilemas da permanência após a conclusão do curso, inserindo-os em um debate sociológico e político mais amplo.

3.1 Perspectivas Teóricas sobre Migração, Diáspora e Identidade

A migração com finalidade estudantil se destaca como um fenômeno sociológico de grande riqueza analítica, que transcende a simples busca por formação acadêmica e/ou profissional. Embora sua finalidade original seja a qualificação, a vivência dos estudantes em um novo país envolve uma teia complexa de relações sociais, culturais e institucionais que moldam sua identidade e suas decisões futuras.

Ainda que com características distintas, a percepção de Sayad (1998) sobre a migração de trabalhadores(as) argelinos(as) para a França oferece um ponto de partida provocativo para a compreensão da condição do estudante-convênio. Para Sayad, o(a) imigrante é, acima de tudo, um "sujeito de passagem" – alguém cuja existência no país de acolhimento é definida pela temporalidade da sua função principal, no caso, o trabalho. Uma vez cessado o vínculo laboral, o imigrante é "colocado na condição de 'não-ser'", desprovido da sua razão de estar ali, confrontado com a "dupla ausência": ausente do país de origem e, paradoxalmente, "não-ser" plenamente no país de acolhimento.

No contexto da migração estudantil, essa temporalidade da permanência é predeterminada pelas políticas e acordos que regem a presença desses(as) estudantes no Brasil. O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), por sua natureza, não prevê a permanência dos(as) estudantes após a conclusão dos respectivos cursos. Essa prerrogativa legal faz com que, de certa forma, eles(as) também sejam colocados(as) na condição de "não-ser", pois perdem o *status* privilegiado de "estudantes-convênio", o visto temporário IV, e com ele, o acesso facilitado a certas políticas públicas e a um vínculo institucional que lhes dava amparo. Essa transição do "ser estudante-convênio" para o "não-ser mais" expõe uma vulnerabilidade inerente ao programa.

No entanto, a experiência desses(as) estudantes não pode ser reduzida a essa linearidade. A complexidade das relações sociais e afetivas construídas durante a sua estadia – amizades, redes de apoio, laços familiares, adaptação cultural – envolve peculiaridades que se refletem dentro e fora do ambiente educacional. Isso traz a necessidade de ampliar o olhar sobre esse processo migratório temporário, para além da finalidade puramente acadêmica e profissional, considerando também o profundo processo de integração com a sociedade brasileira. A condição de imigrante acompanha os(as) estudantes-convênio durante toda a vida acadêmica, e a manutenção dessa condição é constantemente controlada e precisa se manter regular ao longo de todo o curso. Inicialmente, o visto temporário IV é concedido para estabelecer residência por tempo determinado, e posteriormente, caso necessário, pode ser solicitada a Autorização de Residência por prazo determinado (Brasil, 2024b), demonstrando a vigilância estatal sobre sua presença.

Essa complexidade ganha novas camadas ao considerarmos as discussões sobre identidade e diáspora. Stuart Hall (2000) argumenta que as identidades culturais são fluidas, incompletas e estão em constante formação, sendo moldadas pelas narrativas e representações disponíveis na sociedade. Para os(as) estudantes africanos(as) no Brasil, a construção de sua identidade no exílio acadêmico é um processo dinâmico, negociado entre sua herança cultural de origem e as novas vivências em um contexto estrangeiro. Eles(as) não são meros receptores, mas agentes ativos que reelaboram suas subjetividades. A figura do "sujeito de passagem", como aponta Gusmão (2014) ao analisar a migração estudantil africana, reflete essa complexidade e a subjetividade inerente à sua experiência.

A noção de diáspora africana é central para compreender essa formação identitária. Para além da dispersão histórica decorrente do tráfico transatlântico de escravizados, a diáspora africana contemporânea abrange as movimentações de povos africanos e seus descendentes que, mesmo distantes do continente, mantêm laços culturais, afetivos e de solidariedade. Como observa Mungoi (2006), a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, com foco na língua portuguesa, trouxe "um novo ímpeto nas relações entre o Brasil e os países africanos, em particular os PALOP" (Mungoi, 2006, p. 28). Essa intensificação das relações se refletiu no aumento da mobilidade estudantil, posicionando a experiência dos estudantes do PEC-G como uma camada contemporânea e particular da diáspora africana. Eles chegam com um propósito educacional, mas se inserem em uma sociedade com uma complexa história de relações raciais e migratórias, que certamente influenciará a sua percepção de si e do outro.

Nesse processo de integração, o racismo e a xenofobia emergem como desafios significativos. Almeida (2019) descreve o racismo como um elemento estrutural da sociedade, uma forma de dominação que não se limita a atos individuais de preconceito, mas permeia as instituições e as relações sociais. Para os(as) estudantes africanos(as) no Brasil, o racismo se manifesta não apenas em episódios isolados, mas na invisibilização, na subalternização e na dificuldade de acesso a certas esferas sociais e profissionais. A "branquitude" como norma, mesmo em um país com uma vasta população negra, pode gerar experiências de exclusão e "estranhamento" para esses estudantes.

A perspectiva de Segato (2007) sobre as estruturas de dominação complementa essa análise, mostrando como certas subjetividades são produzidas e hierarquizadas dentro de um sistema. A xenofobia, muitas vezes imbricada com o racismo, manifesta-se no Brasil em diferentes níveis, desde a microagressão cotidiana até barreiras institucionais. Embora a migração não seja criminalizada no Brasil e a Constituição Federal garanta a preservação e proteção dos direitos humanos dos imigrantes, a legislação prevê casos de irregularidades passíveis de repatriação, deportação ou expulsão, mantendo uma sombra de precariedade para o migrante não regularizado.

A fragilidade da condição migratória é intensificada pela perda do vínculo com o PEC-G. Enquanto vinculados(as) ao programa, os(as) estudantes têm acesso a políticas públicas como a assistência médica, medicamentosa, farmacêutica e

odontológica pelo Sistema Único de Saúde (SUS), além de bolsas do MEC e MRE, e outros auxílios ofertados pelas IES (Brasil, 2024). Contudo, a perda desse *status* os coloca em uma posição de vulnerabilidade. Sem a regularização da sua situação no país, o(a) egresso(a) do PEC-G fica à margem de importantes políticas públicas nacionais, tendo acesso apenas a direitos básicos universais (como o SUS e a assistência social mais ampla), o que o deixa mais suscetível a vulnerabilidades e a riscos sociais. A Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2023) aponta riscos comuns, como a perda ou fragilização de vínculos de afetividade e pertencimento, acesso limitado a redes de apoio, estigmatização étnica e cultural, exclusão social, discriminação por diversas condições (pobreza, gênero, raça, religião, nacionalidade), dificuldades de comunicação, ausência de documentação, desconhecimento de direitos e inserção precária no mercado de trabalho.

A complexidade que envolve a diáspora estudantil africana no Brasil, o crescente número de estudantes africanos(as) que adentram as universidades brasileiras via PEC-G, e o número de estudantes que permanecem após a conclusão dos cursos, constituem o cerne das inquietações desta pesquisa. Essa jornada, marcada pela temporalidade, pela construção identitária em contextos raciais e xenófobos, e pela transição de *status* legal, leva à pergunta central deste estudo: **Quais fatores contribuem para a decisão de estudantes africanos egressos de cursos de graduação permanecerem ou retornarem ao Brasil após terem concluído acordo de convênio estudantil PEC-G?** A hipótese levantada para responder a essa pergunta é amparada, em parte, por minha dissertação anterior (Silva, 2015), onde alguns estudantes-convênio africanos(as) já manifestavam o desejo de permanência, sinalizando que a finalidade original do programa é frequentemente redefinida pelas vivências e projetos de vida dos próprios sujeitos.

3.2 O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Brasil

O intercâmbio de estudantes, embora intrínseco à história da educação e das relações internacionais, não é um fenômeno recente no Brasil. Desde o início do século XIX, foram identificadas movimentações de estudantes entre os países latino-americanos, com registros de brasileiros estudando no Uruguai já em 1917, e universidades brasileiras recebendo alunos da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai em 1919 (Brasil, 2000). Contudo, até o início do século XX, esse fluxo estudantil

carecia de organização institucional no Brasil. Conforme pontuado por Mungoi (2006), a iniciativa de estudar em instituições de ensino brasileiras partia geralmente dos próprios estrangeiros, majoritariamente de origem latino-americana, em virtude da inexistência de acordos de cooperação educacional bilaterais.

A formalização e a intensificação desse intercâmbio ocorreriam algumas décadas mais tarde. O advento da Segunda Guerra Mundial na Europa impulsionou a busca por novas parcerias e a intensificação dos intercâmbios estudantis entre países da América Latina. Nesse contexto, foram criados os primeiros Convênios de Cooperação Cultural Bilateral, que incluíam questões educacionais e facilitavam o acesso de estudantes estrangeiros a cursos de instituições de educação superior no Brasil (Brasil, 2000).

O **Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G)** é parte integrante do conjunto de políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro e está intrinsecamente associado às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE com suas vinte metas para o decênio 2014-2024 (e prorrogada para 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/2024), relaciona o Programa Estudante-Convênio (PEC) – que desde 2024 abrange as modalidades de Graduação (PEC-G), Pós-Graduação (PEC-PG) e Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE) – principalmente as metas 12 (Acesso e expansão da educação superior) e 14 (titulação de mestres e doutores na pós-graduação) (MEC, 2025; Brasil, 2024a).

Neste subcapítulo, nos debruçaremos sobre o PEC-G, o programa mais antigo de mobilidade acadêmica estrangeira no Brasil. Esta política de estado representou a unificação e formalização do acesso, circulação e permanência de estudantes estrangeiros no país. Apresentamos o histórico de sua implementação e regulamentação através dos principais marcos legais, discutindo pontos importantes dessas legislações para a vivência dos estudantes, além de um panorama atual do programa e sua expansão. Antes de adentrarmos, frisamos que, embora o PEC-G seja o principal programa de acesso de estudantes estrangeiros(as) à educação superior brasileira, existem outras iniciativas relevantes, como a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A **UNILA**, criada em 2010 em Foz do Iguaçu (PR), oferece o Processo Seletivo Internacional (PSI) para estudantes latino-americanos(as) e caribenhos(as) (exceto

brasileiros), e o Processo Seletivo para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) (UNILA, 2024). Similarmente, na Bahia e no Ceará, o Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI) da **Unilab**, criada também em 2010, tem sido uma alternativa para estudantes africanos(as) de países lusófonos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) que desejam estudar no Brasil, buscando fortalecer laços de cooperação Sul-Sul (Unilab, 2024). Importante mencionar também o **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)**, criado em 1981, que disponibiliza bolsas de estudo para cursos de pós-graduação *stricto sensu* em IES brasileiras a estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia. Os países participantes do PEC-PG são os mesmos contemplados pelo PEC-G (MRE, 2022c).

O ano de 1964, que marcou o início de um período de Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, foi também o ponto de partida para a formalização do controle sobre a entrada e permanência de estudantes estrangeiros. Um levantamento realizado neste ano identificou 564 estudantes estrangeiros matriculados em universidades brasileiras por meio de acordos culturais e estudantis (Tabela 1). A maioria (559) era oriunda de países latino-americanos, e havia apenas quatro estudantes africanos(as), sem especificação de seus países de origem.

Tabela 1 - Estudantes estrangeiros matriculados em IES brasileiras em 1964

América Latina		América do Norte		África	
País	Nº de Aluno(s)	País	Nº de Aluno(s)	País	Nº de Aluno(s)
Argentina	1	Estados Unidos	1	4 alunos	
Bolívia	208				
Chile	2				
Colômbia	14				
Equador	15				
Paraguai	85				
Peru	51				
Venezuela	21				
Costa Rica	2				
Honduras	8				
Nicarágua	46				
Panamá	63				
República Dominicana	43				
Total de alunos América Latina	559	Total de alunos Estados Unidos	1	Total de alunos África	4
Total geral: 564 alunos					

Fonte: Adaptado do Ministério das Relações Exteriores (MRE), 2022a.

A quantidade expressiva de estudantes estrangeiros(as) em Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionou o governo a buscar maior controle sobre sua situação. O primeiro passo foi dado em 1964, com a criação de um grupo de trabalho pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) para produzir as primeiras carteiras de identidade para estudantes de convênios culturais (MRE, 2022a). No ano seguinte, em 1965, o MRE assinou o Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro, que tornava obrigatório o registro de estudantes estrangeiros(as) beneficiários(as) de convênios culturais que adentrassem o Brasil. O decreto, composto por nove artigos, tratava majoritariamente de obrigações dos(as) estudantes, incluindo a inscrição compulsória no MRE para todos(as) os(as) participantes de programas de convênio que cursassem o nível superior. Além disso, os(as) estudantes do convênio se comprometiam a retornar ao seu país de origem dentro de três meses após a conclusão do curso e a cumprir a indicação da instituição de ensino designada pelo Ministério da Educação (Brasil, 1965).

Nos anos subsequentes, cinco protocolos e um novo decreto foram assinados, organizando e definindo o funcionamento do PEC-G. Em 1967, o MRE e o MEC assinaram o primeiro protocolo com diretrizes para a admissão e permanência de estudantes-convênio no país, que "regulamentou a oferta e a distribuição das vagas por país, a seleção dos candidatos e a forma de encaminhamento do estudante-convênio às IES, definindo as responsabilidades dos dois Ministérios parceiros" (Brasil, 2000, p.7). Apesar da participação do MEC na elaboração, sua atuação nas atividades do PEC-G ainda era limitada, cabendo-lhe principalmente a distribuição dos estudantes-convênio selecionados pelo MRE entre as IES. Assim, o MRE geriu o programa de forma exclusiva até 1974, quando o segundo protocolo introduziu mudanças significativas (Brasil, 2000).

O segundo protocolo de regulamentação do PEC-G (1974) distribuiu as atribuições ministeriais de forma mais clara: "[...] as cláusulas 3, 6 e 7 tentaram delimitar claramente as atribuições dos dois parceiros ministeriais: ao MRE caberia o encaminhamento físico dos novos estudantes-convênio às IES (com carta de apresentação das Embaixadas); exclusivamente ao MEC caberia a sua autorização de matrícula às IES" (Brasil, 2000). As regras de transferências externas e desligamento por reprovações tornaram-se mais flexíveis. As transferências passaram a ser determinadas pelas próprias IES, e o desligamento por reprovação não foi mais citado no documento. A grande mudança, no entanto, foi a ampliação do acesso ao

PEC-G, que até então era destinado apenas a estudantes latino-americanos (Brasil, 2000).

A abertura do programa a nações de fora da América Latina transformou o perfil dos(as) estudantes-convênio. Em 1975, estudantes portugueses(as) ingressaram em IES brasileiras pelo convênio. Em 1977, países africanos como Cabo Verde, Guiné-Bissau e Nigéria começaram a participar do PEC-G. Ainda assim, a participação dos países latino-americanos permaneceu muito expressiva, com destaque para Bolívia, Paraguai, El Salvador, Panamá e Peru (MRE, 2022a). O aprimoramento do PEC-G permitiu a expansão da oferta e do preenchimento das vagas, resultando em mais de 12 mil estudantes-convênio matriculados(as) em universidades brasileiras em 1979, sendo mais de 10 mil da África ou da América Latina (MRE, 2022a).

Em 27 de fevereiro de 1981, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974 foi assinado, visando melhorar o ensino da Língua Portuguesa para alunos estrangeiros. Em junho do mesmo ano, o programa passou a ser administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2000). Em 1986, durante o período de redemocratização do Brasil, foi assinado o Terceiro Protocolo com diretrizes para o PEC-G, destacando-se a regularização do tempo de permanência do estudante-convênio nas IES. A partir deste protocolo, foi estabelecido um prazo médio para a conclusão do curso de graduação, e as restrições quanto a transferências entre IES, mudança de curso e reprovação foram atualizadas. Este protocolo restabeleceu e atualizou os critérios de desligamento por reprovação, determinando o desligamento do discente com duas ou mais reprovações no mesmo período letivo após o primeiro ano de estudos (Brasil, 2000).

O quarto Protocolo, assinado em 04 de outubro de 1993, trouxe duas mudanças significativas: o retorno da gestão do PEC-G para a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e a ampliação da regra de desligamento para incluir casos de reprovação já nos primeiros anos de estudos. Contudo, em 10 de agosto de 1995, um Termo Aditivo ao quarto protocolo reverteu essa última alteração, tornando as regras de não-reprovação válidas novamente apenas após o primeiro ano de estudo (Brasil, 2000).

Um evento importante para a aproximação do Brasil com os países africanos, especialmente os de língua portuguesa, foi a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo realizada em Lisboa em 1996, que culminou na criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). De acordo com Mungoi (2006):

[...] a criação da CPLP traz um novo ímpeto nas relações entre o Brasil e os países africanos, em particular os PALOP. Foi em torno da língua portuguesa que a CPLP se constituiu como comunidade. A partir daí as relações do Brasil com o continente africano se intensificaram (Mungoi, 2006, p.28).

As medidas de aprimoramento do PEC-G prosseguiram, e em 15 de março de 1998, após reuniões entre o Itamaraty, o Ministério da Justiça, a Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação e o Ministério da Educação, foi assinado o quinto Protocolo de regulamentação do PEC-G. Este documento manteve as restrições em relação à não-reprovação e condicionou o tempo de permanência no país ao prazo de integralização curricular do curso. Como novidades, o protocolo de 1998 introduziu: o uso do Manual do Estudante-Convênio de Graduação como instrumento de regulamentação e orientação; o recebimento do diploma de graduado(a) junto à embaixada brasileira no país de origem; e a obrigatoriedade do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) pelo estudante-convênio (Brasil, 2000).

Nos anos iniciais do século XXI, o PEC-G passou por um processo de ampliação. Mungoi (2006, p.28) refere-se a esse período como: "uma fase de uma verdadeira revitalização das relações entre Brasil e muitos países africanos que se faz sentir, principalmente, nos setores de educação, saúde e agricultura". Um dos destaques desse período ocorreu em 11 de novembro de 2003, quando o governo brasileiro instituiu, através do Decreto 4.875, o Projeto Milton Santos (PROMISAES), uma importante medida para auxiliar financeiramente os(as) estudantes-convênio durante a graduação. Em 5 de junho de 2012, o artigo 2º da Portaria nº 745 definiu o PROMISAES como um projeto que "consiste na oferta de auxílio financeiro em moeda corrente brasileira para alunos(as) estrangeiros(as), regularmente matriculados(as) em cursos de graduação das IFES, participantes do PEC-G" (Brasil, 2012, p.1).

Em 2013, o PEC-G passou por nova atualização com a publicação do Decreto nº 7.948, em 12 de março, que revogou o Decreto 55.613 e passou a dispor sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. O Decreto nº 7.948 estabeleceu que cabia ao Ministério das Relações Exteriores e ao Ministério da Educação a implementação conjunta do programa, respeitando suas individualidades: o MRE atuando como coordenador e mediador junto aos países parceiros estrangeiros, e o

MEC coordenando a adequação das Instituições de Ensino Superior às demandas do programa, bem como realizando o acompanhamento dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) oriundos(as) do convênio. Os assuntos administrativos de natureza acadêmica permaneceram como exclusividade das IES (Brasil, 2013).

Os(as) estudantes devem assinar o Termo de Responsabilidade Financeira (TRF), assegurando que possuem meios de arcar com suas despesas financeiras e de subsistência até o retorno ao seu país de origem, sendo as despesas com a migração também custeadas pelo estudante. No entanto, o artigo 15 do Decreto nº 7.948 trouxe a possibilidade de a IES fornecer auxílio financeiro, durante o curso, ao(a) estudante após sua aprovação e matrícula, para custear despesas de moradia, transporte ou alimentação, desde que atendam a condições pré-definidas em editais específicos. Mesmo com essa possibilidade, a expectativa de concessão de qualquer tipo de assistência estudantil não exime o estudante da comprovação dos meios de sustento no Brasil (Brasil, 2013).

Em 2024, o Decreto 7.948/2013 foi revogado pelo Decreto 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Esse novo decreto dispõe sobre o Programa Estudante-Convênio (PEC) e define três modalidades do programa: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG); e o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE) (Brasil, 2024a). Com a finalidade de regulamentar a operacionalização do PEC-G e do PEC-PLE, foi assinada em 4 de junho de 2024 a Portaria nº 7, pelos Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores. Discutiremos alguns pontos importantes dessa nova portaria no que diz respeito ao PEC-G.

A exigência para que o(a) estudante-convênio PEC-G comprove formas de custear suas despesas durante a graduação permaneceu, no entanto, a proibição de realizar atividade remunerada foi retirada. O artigo 25 da portaria interministerial deixa explícito que: "[...] é permitida a participação do estudante-convênio em atividade remunerada, desde que compatível com a carga horária do estudo, incluindo estágios relacionados com seu curso, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria" (Brasil, 2024b, p.6). Foi permitido também que as IES ofertassem vagas em cursos noturnos aos(as) estudantes-convênio. A legislação anterior permitia a oferta de vagas apenas em cursos de período diurno ou integral. A proibição de cursar a graduação à noite e a proibição de exercer atividade remunerada estavam alinhadas no sentido de tentar garantir que os(as) estudantes focassem exclusivamente nas atividades do curso para

que não houvesse prejuízo ao seu desempenho acadêmico e deturpação do real sentido do PEC-G. Por outro lado, a realidade financeira de parte dos(as) alunos(as) do programa frequentemente os obriga a exercer algum tipo de atividade com retorno financeiro concomitantemente à graduação.

Acreditamos que é preciso fazer um acompanhamento dos(as) estudantes-convênio que estejam cursando a graduação e exercendo atividades remuneradas ao mesmo tempo, principalmente quando essas atividades não estejam relacionadas com a formação acadêmica dos discentes, a fim de que se tenha um cenário real sobre o impacto dessa experiência em seu processo de formação. Entendemos ainda que talvez fosse mais interessante a permissão de acúmulo de bolsas de auxílio a esses estudantes. Outra situação constantemente apontada para a proibição do estudo à noite era a falta de segurança. Os(as) alunos(as) recém-chegados teriam, além de ainda estarem se adaptando ao uso da língua, mais dificuldades em entender algumas questões culturais do Brasil e logo estariam suscetíveis a sofrerem algum tipo de violência em seus deslocamentos de casa para o curso ou vice-versa.

A Portaria nº 7/2024 traz mudanças também na previsão de retorno dos estudantes-convênio ao país de origem. O retorno logo após a conclusão do curso é inerente ao Programa Estudante-Convênio; no entanto, agora há a possibilidade de o estudante realizar estágio obrigatório e o trabalho de conclusão de curso (TCC) em seu país de origem, desde que cumpra os critérios determinados pela IES. Retornar mais cedo ao seu país de origem pode ser uma possibilidade apreciada pelos(as) estudantes que passam muito tempo longe de seus familiares e amigos. Porém, algumas questões precisam ser mencionadas: precisamos considerar as peculiaridades sociais do continente africano, onde alguns países ainda têm problemas sérios com acesso à internet e à energia elétrica.

Em 2021, quase 9% da população mundial – e mais de 70% das pessoas na África Subsaariana rural – não tinham acesso à eletricidade. Em todo o mundo, uma em cada quatro escolas primárias não têm eletricidade. Um estudo de 2018 incluindo Camboja, Etiópia, Quênia, Mianmar, Nepal e Níger apontou que 31% das escolas públicas estavam no sistema de energia elétrica e 9% não, e somente 16% usufruíam de fornecimento ininterrupto de energia (UNESCO, 2023, p.18).

Muitos países africanos ainda sofrem com a escassez de fornecimentos desses serviços básicos, e quando há acesso, às vezes, não há qualidade no fornecimento. De forma que a elaboração do TCC do(as) estudante-convênio pode ser facilmente

comprometida, tanto na realização de pesquisas quanto no processo de orientação, uma vez que as orientações serão realizadas à distância e a internet funcionaria como um viabilizador desse processo. Em relação à realização do estágio obrigatório, quem seria responsável pela seleção do campo de estágio e pela supervisão do discente durante as atividades? Essas preocupações tornam-se pertinentes, pois há um prazo de conclusão de curso que deve ser rigorosamente cumprido pelo estudante-convênio, e entendemos que essas questões poderiam acarretar no não cumprimento desse prazo. Sugerimos ainda que se reflita criticamente sobre a antecipação desse retorno, se não há por parte das IES uma movimentação no sentido de se "livrarem" mais rapidamente das demandas geradas pelos(as) estudantes-convênio nas instituições.

Seguindo com as novidades trazidas pela portaria, ela permitiu a possibilidade de aproveitamento de créditos de estudantes-convênio PEC-G que tenham anteriormente iniciado curso de graduação no país de origem. E os casos nos quais os(as) candidatos(as) podem ser priorizados(as) no processo seletivo, que são os seguintes: "[...] disponham de fonte financiadora institucional; inscrevam-se para cursos de graduação em áreas consideradas prioritárias para o país de origem; inscrevam-se para cursos de graduação em áreas definidas pelo edital como prioritárias para a atração de estudantes estrangeiros ao Brasil; e inscrevam-se para vagas em IES, estados ou regiões definidas pelo edital como prioritárias para a atração de estrangeiros ao Brasil" (Brasil, 2024b). Consideramos que essas foram iniciativas muito interessantes trazidas pela Portaria nº 7/2024, pois o aproveitamento de créditos traz a possibilidade de dispensar disciplinas já cursadas, o que pode trazer mais celeridade à formação do(a) discente. E a priorização de casos pode estimular a criação de quadros de pessoas qualificadas para atuarem em áreas que apresentam mais carência em seus países de origem.

Assim, construímos o seguinte quadro resumo com os principais marcos de alterações do PEC-G:

Quadro 2 - Cronologia PEC-G

Ano	Principais alterações
1964	Ministério das Relações Exteriores (MRE) cria grupo de trabalho para organizar a mobilidade estudantil no Brasil
1965	MRE assina o Decreto nº 55.613/1965 e torna obrigatório o registro de estudantes-convênio no Brasil
1967	MRE e MEC assinam o primeiro protocolo para regulamentação e oferta de vagas em IES brasileiras a estudantes latino americanos
1974	Assinatura do segundo protocolo interministerial que permitiu a ampliação do PEC-G a países fora da América Latina
1981	Assinatura de um Termo Adicional ao protocolo de 1974, para melhorar o ensino da Língua Portuguesa aos alunos estrangeiros. O programa passa a ser administrado pela CAPES
1986	Terceiro Protocolo é assinado estabelecendo prazos para a permanência do estudante-convênio nas IES e para a conclusão do curso de graduação
1993	O quarto Protocolo traz o retorno do PEC-G à gerência SESu, do MEC, e reformulação da regra de desligamento de estudantes-convênio
1998	Assinado o quinto protocolo que criou o Manual do Estudante-Convênio de Graduação, como instrumento de orientação e regulamentação, e determinou a obrigatoriedade do Certificado de CELPE-BRAS pelo estudante-convênio
2003	O Decreto 4.875 institui o PROMISAES
2012	Portaria nº 745, o PROMISAES oferta de auxílio financeiro a alunos estrangeiros participantes do PEC-G
2013	O Decreto nº 7.948 revoga o Decreto 55.613 e passa a dispor sobre o PEC-G e traz a possibilidade da IES fornecer auxílio financeiro, ao estudante para custear as suas despesas durante o curso
2024	O Decreto 11.923 revoga o Decreto 7.948/2013 e passa a dispor sobre o Programa Estudante Convênio (PEC) definindo três modalidades do programa: PEC-G, PEC-PG e PEC-PLE.
2024	A Portaria nº 7 é assinada com a finalidade de regulamentar a operacionalização do PEC-G e do PEC-PLE. Essa portaria permite ao estudante-convênio exercer atividade remunerada e cursar a graduação à noite

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

É inegável a contribuição do PEC-G para a mobilidade acadêmica estrangeira no país. As alterações em seu regimento têm ido no sentido de expansão do programa com a adesão de mais países participantes. Atualmente, 74 países, de quatro continentes diferentes, integram o PEC-G (Quadro 3).

Quadro 3 - Países participantes do PEC-G em 2024

Localização	Países participantes	Quantidade
África	África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Burkina Faso, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Etiópia, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo, Tunísia, Zâmbia	29
América Latina e Caribe	Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Belize, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela	28
Ásia	Bangladesh, China, Coreia do Sul, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia e Timor-Leste.	10
Europa	Armênia, Bulgária, França, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia	7
Total	74	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação ao levantamento anterior, feito por Silva (2015), houve modificações significativas. Em 2015, não havia países europeus participando do programa, enquanto em 2024 localizamos sete países europeus integrando o PEC-G. No levantamento de 2015, também foi identificada uma grande participação de nações africanas, esta tendência se manteve, pois conforme o Quadro 9, dos 74 países participantes, 29 são do continente africano. Dos 29 países africanos que integram o programa, de 2014 a 2024, 25 tiveram estudantes aprovados para estudarem em IES brasileiras; embora Botsuana, Etiópia, Tunísia e Zâmbia sejam países integrantes do PEC-G, no período referido não encontramos registros de alunos aprovados nos seletivos para ingresso no programa.

A quantidade de estudantes-convênio africanos aprovados pelo PEC-G tem sido significativa, conforme pode ser visualizado na Tabela 2, embora varie bastante de acordo com o país.

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes-convênio PEC-G por país de 2014 a 2024

País	2014-15	2016-17	2018-19	2020-21	2022-23	2024	Total por país
África do Sul	0	1	1	0	0	0	2
Angola	136	16	14	17	20	91	294
Argélia	2	1	0	0	0	0	3
Benin	120	92	137	109	56	49	563
Burkina Faso	0	0	0	0	0	5	5
Cabo Verde	217	156	111	64	37	66	651
Camarões	10	13	6	6	1	3	26
Costa do Marfim	13	10	23	18	3	0	67
Egito	0	0	0	1	0	0	1
Gabão	7	6	26	49	52	29	169
Gana	49	105	77	33	40	76	380
Guiné-Bissau	0	22	58	30	19	64	193
Guiné-Equatorial	0	0	27	68	44	17	156
Mali	0	0	1	3	2	0	6
Marrocos	0	2	2	0	0	0	4
Moçambique		7	10	3	3	11	34
Namíbia	6	61	1	2	0	0	70
Nigéria	9	2	5	8	9	23	56
Quênia	4	11	1	10	11	13	50
R. D. Congo	37	71	62	14	2	11	197
Rep. Congo	6	8	30	42	86	112	284
S. Tomé Príncipe	36	19	9	7	3	20	94
Senegal	7	13	14	8	7	10	59
Tanzânia	0	0	0	0	0	1	1
Togo	9	8	4	3	0	3	27
Total por biênio*	668	611	619	495	395	604	3392

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A Tabela 2 mostra que os três países africanos com maior número de aprovados nos últimos dez anos foram: Cabo Verde (651), Benim (563) e Gana (380). Enquanto Egito (1) e Tanzânia (1) são os que têm menor número de participantes. Após a aprovação no processo seletivo, esses estudantes ganham oportunidade de cursar graduação em instituições de ensino públicas ou privadas. Atualmente, o PEC-

G possui 143 IES credenciadas, distribuídas pelas cinco regiões do país, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - IES participantes do PEC-G por região

Região	IES pública	IES privada	Quantidade de IES
Sudeste	31	17	48
Nordeste	33	3	36
Sul	20	12	32
Centro-Oeste	12	2	14
Norte	12	1	13
Total	108	35	143

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As regiões Sudeste, Nordeste e Sul são as que possuem maior quantidade de instituições credenciadas no programa, respectivamente, 48, 36 e 32 (Quadro 10). O quadro mostra ainda que, quanto à forma de financiamento, há mais instituições públicas e privadas participando do programa, sendo que no Nordeste essa diferença é bem significativa: são 33 instituições públicas e apenas três do ensino privado.

Considerando os objetivos deste estudo, nosso interesse se volta para o estado do Maranhão, que possui três instituições, todas públicas, participando do PEC-G: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). De 2014 a 2024, 47 estudantes-convênio foram aprovados para ingressarem nessas IES, destes, 40 eram oriundos de países africanos, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Estudantes africanos em IES maranhense (2014-2024)

IES	Estudantes PEC-G
UFMA	42
IFMA	4
UEMA	1
Total	47

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda de acordo com o Quadro 5, a UFMA foi a instituição maranhense que mais recebeu alunos do PEC-G, por isso a seguir direcionamos nossos estudos para o PEC-G na UFMA, discutindo pontos importantes sobre a sua gestão na instituição e sobre a assistência oferecida aos estudantes-convênio, dentre outros tópicos relevantes.

3.3 O PEC-G na Universidade Federal do Maranhão (UFMA): Implementação e Assistência Institucional

A investigação sobre a história do PEC-G na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) revelou-se uma tarefa desafiadora, em grande parte devido à frequente mudança de gerência do programa ao longo dos anos e à alta rotatividade de pessoas nos cargos e setores técnico-administrativos. Essa dinâmica dificultou a localização e a sistematização dos dados, que atualmente estão distribuídos entre duas Pró-Reitorias: a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES). Há, inclusive, a dificuldade de precisar a data exata da implantação do programa na UFMA.

Para compilar as informações sobre o PEC-G na UFMA, foram enviados questionários a ambas as Pró-Reitorias. A seguir, apresentamos um compilado das informações prestadas, bem como apontamentos obtidos durante a entrevista realizada por Silva (2015) com os gestores do programa na UFMA naquela ocasião. A inclusão desses apontamentos de Silva (2015) foi crucial, visto que muitas informações não eram de conhecimento da gestão atual.

Foi informado que, inicialmente, o programa era gerido pela PROEN, permanecendo sob responsabilidade da Divisão de Organização Acadêmica (DIOAC) até o ano de 2014. De acordo com o diretor da DIOAC à época (entre 2007 e 2013), embora todos os cursos diurnos estivessem aptos a ofertar vagas para o programa, alguns colegiados de curso não demonstravam interesse em participar. Para resolver o problema, a nova gestão estipulou que a UFMA ofertaria anualmente duas vagas para o programa PEC-G: uma pela universidade e outra negociada com os colegiados (Silva, 2015).

Em 2015, o PEC-G passou a ser de responsabilidade da PROAES. Segundo a então Pró-Reitora de Ensino, a principal motivação para a mudança de gestão ocorreu por questões financeiras, pois a PROEN não dispunha de recursos para atender às demandas acadêmicas específicas do programa. Em maio de 2024, com a reorganização das Pró-Reitorias na UFMA, o PEC-G retornou à PROEN, agora sob responsabilidade da Diretoria de Ações Especiais (DAESP).

Embora não seja possível precisar a data de início do programa na UFMA, o então diretor da DIOAC/PROEN possuía informações sobre a data de colação de grau dos estudantes-convênio. Assim, foi possível identificar que as primeiras colações de

grau de estudantes-convênio PEC-G na universidade ocorreram em 1979, no curso de odontologia (Quadro 6). Os alunos eram oriundos da Bolívia (Silva, 2015).

Quadro 6 – Data de colação de grau de estudantes PEC-G na UFMA (1970-2014)

(Continua)

DISCENTE(S)	SEXO	PAIS	CURSO	ANO DA COLAÇÃO
2	M	Bolívia	Odontologia	1979
1	M	Paraguai	Engenharia Elétrica	1980
1	M	El Salvador	Medicina	
1	M	El Salvador	Odontologia	
2	M	Paraguai	Engenharia Elétrica	
1	M	Bolívia	Engenharia Elétrica	1982
1	M	El Salvador		
2	F	El Salvador		
1	F	El Salvador	Farmácia	
1	M	Bolívia		
1	M	Paraguai	Química Industrial	
3	F	Cabo Verde	Medicina	
1	M	El Salvador	Comunicação Social	1984
1	M	Bolívia		
1	M	Rep. do Panamá	Medicina	
1	M	Venezuela		
1	M	Bolívia	Odontologia	
1	M	El Salvador		
1	M	El Salvador	Desenho Industrial	1985
2	M	Paraguai	Eng. Elétrica	
2	F	Bolívia	Farmácia	
1	M	Nicarágua	Medicina	
1	M	El Salvador		
1	M	Equador		
2	M	Paraguai	Eng. Elétrica	1986
1	M	Bolívia		
2	M	Paraguai	Medicina	
1	M	Bolívia		
1	F	Bolívia	Odontologia	1987
1	F	Bolívia	Desenho Industrial	
2	M		Química Industrial	
1	M	Paraguai	Eng. Elétrica	

Continua

Continua

DISCENTE(S)	SEXO	PAÍS	CURSO	ANO DA COLAÇÃO
1	M	Paraguai	Medicina	1988
1	M	El Salvador		
1	M	Honduras	Eng. Elétrica	1989
1	M	Peru	Odontologia	
1	M	Bolívia	Química Industrial	1990
1	M	Bolívia	Odontologia	
1	M	Equador		
1	M	Suriname		
1	M	Nigéria	Medicina	
1	M	Guatemala	Odontologia	
1	M	Venezuela		
1	M	Suriname	Engenharia Elétrica	1991
1	M	Equador		
1	M	Paraguai		
1	M	Bolívia		
1	M	Benin		
1	M	Bolívia	Farmácia	
1	M	Peru		
2	F	Bolívia	Odontologia	
		Venezuela		
1	M	Peru	Ciências Biológicas	1992
1	M	Bolívia	Farmácia	
1	M	Bolívia	Medicina	
1	M	Peru	Odontologia	
1	M	Bolívia	Eng. Elétrica	1993
2	F	Bolívia	Farmácia	
1	M	Venezuela	Medicina	
1	M	Nigéria		
1	F	Bolívia		
1	F	Bolívia	Odontologia	
1	M	El Salvador	Eng. Elétrica	1994
1	M	Equador		
1	M	Colômbia	Medicina	
1	M	Peru		
1	M	Paraguai		
1	F	El Salvador		
1	F	Peru	Odontologia	
1	M	Honduras	Eng. Elétrica	1995
1	M	Bolívia	Química Industrial	
1	M	Suriname	Química Industrial	1996
1	F	El Salvador	Medicina	1997
2	M	Angola	Química Industrial	1999
1	M	Angola	Química Industrial	2000
1	F	Cabo Verde	Psicologia	2005
1	F	Cabo Verde	Enfermagem	2006
1	M	Moçambique	Comunicação Social	2007
1	M	Rep. do Quênia	Medicina	2011
1	M	Rep. do Congo		
1	M	Paraguai	Odontologia	

(Conclusão)

DISCENTE(S)	SEXO	PAÍS	CURSO	ANO DA COLAÇÃO
3	2M 1F	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	2013
1	M	Angola	Educação Artística	
1	F	Guiné-Bissau	Turismo	
1	M	Guiné-Bissau	Comunicação Social	
1	M	Guiné-Bissau	Letras	2014
1	M	Guiné-Bissau	Turismo	
1	M	Rep. Do Congo	Ciências da computação	

Fonte: Silva (2015).

Prosseguindo com a análise do quadro, notamos que, em relação aos alunos(as) africanos(as), possivelmente no final da década de 1970, eles já estavam na UFMA, pois, em 1983, três alunas cabo-verdianas colaram grau no curso de Medicina, sendo este o primeiro registro de estudantes-convênio africanos(as) formados(as) pela UFMA. Notamos ainda que há uma participação expressiva de alunos(as) de países latino-americanos até o final dos anos de 1990 e que, a partir dos anos 2000, a quantidade de estudantes africanos(as) passa a ser mais significativa, refletindo as políticas de aproximação do Brasil com o continente africano, especialmente com os países lusófonos.

Apesar dos esforços, a continuação do Quadro 12 com dados atuais dos estudantes se mostrou um desafio, pois tanto a PROEN quanto a PROAES não dispunham de um registro centralizado e contínuo. A PROAES tinha apenas o quantitativo de alunos(as) do PEC-G que concluíram os cursos de graduação a partir do ano 2000. Segundo a Técnica em Assuntos Educacionais que respondeu aos questionamentos, foram 42 estudantes-convênio graduados(as) até o ano de 2023. Logo, podemos concluir que a UFMA formou mais de 125 estudantes-convênio desde a adesão ao programa, demonstrando o impacto duradouro do PEC-G na formação de quadros estrangeiros.

Como não foi possível especificar as informações sobre esses discentes através dos dados fornecidos pelas Pró-Reitorias para anos posteriores a 2014, buscou-se o portal de informações do Ministério das Relações Exteriores para saber sobre a participação de estudantes africanos(as) no PEC-G da UFMA. Analisando os editais de convocação de 2014 a 2024, verificou-se que dos 42 estudantes aprovados(as) para ingressarem na UFMA através do programa, 35 eram de países

africanos. Assim, criou-se um quadro com a distribuição desses estudantes por país de origem e cursos escolhidos (Quadro 7).

Quadro 7 - Estudantes africanos PEC-G na UFMA

Ano	País	Discente	Curso
2014	Cabo Verde	3	Ciências Biológicas Odontologia Design
2015	Angola	1	Medicina
	Benin	1	Ciências Sociais
	Cabo Verde	1	Odontologia
	Gana	1	Design
2016	Cabo Verde	1	Medicina
	Namíbia	1	Engenharia Elétrica
2017	Cabo Verde	1	Medicina
2018	Benin	2	Direito
			Farmácia
	Cabo Verde	1	Odontologia
2019	Benin	1	Hotelaria
	República do Congo	1	Ciências Econômicas
2020	Benin	2	Farmácia
2021	Benin	1	Turismo
	Cabo Verde	1	Medicina
2023	Benin	1	Hotelaria
	Gabão	1	Hotelaria
	Gana	3	Artes
			Biblioteconomia
			Economia
	Guiné Equatorial	3	Relações Públicas
			Medicina
			Odontologia
2024	Angola	1	Administração
	Benin	1	Psicologia
	Cabo verde	1	Direito
	Gana	1	Ciências da Computação
		1	Design
		1	Enfermagem
	República do Congo	1	Letras
	Tanzania	1	Farmácia

Fonte: Elaborado pelo autor.

No período analisado, os anos de 2023 e 2024 foram os que tiveram mais estudantes africanos(as) aprovados(as) no PEC-G para estudar na UFMA. Observa-se que Cabo Verde, Benin e Gana são os países que mais têm enviado estudantes, e os cursos da área de saúde têm sido os mais procurados. Como apontado por Silva (2015), a escolha do curso de graduação pelos estudantes africanos(as) está, na maioria das vezes, relacionada com a falta da oferta desse curso em seu país de

origem ou pela maior qualidade percebida do ensino brasileiro, o que corrobora a busca por uma formação diferenciada e estratégica para seus futuros planos profissionais.

Além das questões quantitativas, este estudo busca também entender como tem sido feita a assistência aos estudantes-convênio do PEC-G na UFMA. A PROEN e a PROAES são inicialmente os setores da universidade que estão mais próximos às demandas dos(as) estudantes. No entanto, essas Pró-Reitorias informaram que não realizam qualquer atividade de acolhimento específico dos estudantes-convênio ao chegarem à universidade. De acordo com a técnica em assuntos educacionais da PROAES, a atividade de recepção dos(as) alunos(as) fica sob responsabilidade da Assessoria de Relações Internacionais da UFMA, indicando uma fragmentação na abordagem de acolhimento.

O acompanhamento dado pela PROEN ao aluno do PEC-G envolve matrícula no curso de graduação e acompanhamento acadêmico através do controle de reprovações e integralização curricular dentro do prazo. Segundo informado pelas Técnicas de Atendimento Educacionais (TAE) da UFMA, o primeiro contato com o aluno é feito através de e-mail. Quando chegam à universidade, geralmente eles já possuem moradia e já têm contato com outros estudantes africanos que já estão instalados no Brasil, o que aponta para a importância das redes informais de apoio na adaptação inicial desses estudantes.

Ao realizar a sua matrícula na UFMA, o estudante-convênio passa a ter direito aos mesmos programas de assistência estudantil que qualquer outro aluno da universidade. Assim, através da PROAES, ele pode solicitar auxílio moradia ou casa estudantil, gratuidade no acesso ao restaurante universitário, apoio para eventos, carteira de estudante para meia passagem, auxílio creche, bolsa apoio acadêmico, dentre outros auxílios e bolsas. Além disso, há programas do governo federal que oferecem auxílios financeiros específicos para estudantes do PEC-G, como o PROMISAES e a Bolsa Mérito.

No entanto, a Portaria interministerial nº 7/2024 prevê outras ações que, acreditamos, contribuiriam de forma significativa para a integração dos alunos estrangeiros com a comunidade acadêmica e que não estão incluídas de forma expressa no programa de assistência estudantil da UFMA. Exemplos incluem a concessão de benefícios direcionados à inclusão digital, à cultura, ao esporte e ao apoio pedagógico. A ausência de políticas específicas de integração e adaptação

cultural, somada à falta de acolhimento inicial formal, pode gerar desafios adicionais para esses estudantes, que se veem imersos em uma nova cultura e sistema acadêmico sem um suporte institucionalizado para essas nuances.

Em relação ao tempo de conclusão dos cursos, a funcionária da PROAES informou que a maioria dos(as) alunos(as) se forma dentro do prazo estabelecido, mas ocorrem casos de reprovações. Não foram encontrados casos de jubramento ou expulsões de alunos(as), o que sugere um acompanhamento acadêmico que, mesmo sem especificidades para o PEC-G, tem garantido a permanência na universidade até a conclusão.

De forma geral, o acompanhamento oferecido pelas Pró-Reitorias da UFMA aos estudantes-convênio é o mesmo oferecido aos demais alunos da instituição. Não há um mapeamento sobre como os discentes são recepcionados pela comunidade acadêmica (professores, alunos, administradores lotados nos departamentos ou coordenações desses cursos, etc.), nem como é o seu processo de adaptação à cultura local, língua, e as exigências que esses cursos lhes impõem. Essa lacuna no acompanhamento pós-ingresso e de integração cultural pode ser um fator limitante na experiência completa do estudante-convênio.

Após a conclusão do curso, também não há um programa de acompanhamento de estudantes egressos(as) do PEC-G pela PROEN ou pela PROAES. Não é disponibilizada por parte das Pró-Reitorias nenhuma forma de auxílio caso os(as) estudantes enfrentem qualquer tipo de dificuldade para retornar ao seu país de origem. Simplesmente, esses(as) estudantes são desvinculados(as) da instituição e ficam "à mercê de Deus dará", conforme sua expressão, reforçando a condição de "não-ser" descrita por Sayad uma vez que o vínculo inicial se encerra.

Embora saibamos que a legislação que rege o programa estabeleça que o vínculo do estudante-convênio com o(a) aluno(a) do PEC-G cessa com a conclusão do curso e a colação de grau, acreditamos que um acompanhamento mais aprofundado sobre a realidade desses(as) alunos(as) dentro da universidade permitiria à UFMA traçar um panorama mais realista sobre a vivência dos estudantes-convênio durante e após a conclusão do curso. Além disso, compreender de que maneira a formação oferecida pela UFMA tem impactado o desenvolvimento socioeconômico de outros países, sobretudo os africanos, seria um importante retorno social e estratégico para o programa. A ausência de um acompanhamento pós-conclusão impede que a universidade mensure o impacto de sua formação e o destino

de seus(as) egressos(as), perdendo a oportunidade de avaliar a efetividade de sua política de cooperação internacional em longo prazo.

3.4 Políticas Migratórias e de Assistência Social no Cenário Brasileiro

A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) representa um marco fundamental no tratamento jurídico dos migrantes no Brasil. Diferente de legislações anteriores, ela estabelece o direito do(a) migrante ao acesso igualitário a serviços, programas e benefícios sociais, incluindo saúde, educação, trabalho e seguridade social (BRASIL, 2017). Essa legislação baseia-se na concepção de que migrantes são sujeitos de direitos, independentemente de sua condição migratória inicial.

No âmbito da saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) garante acesso universal e gratuito a todos os presentes em território nacional, com iniciativas contínuas para aprimorar o acolhimento de migrantes, refugiados(as) e apátridas, assegurando que as barreiras linguísticas e culturais sejam minimizadas (BRASIL, 2024c). Similarmente, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) oferece uma rede de proteção social essencial, permitindo o acesso a serviços básicos de Proteção Social Básica (PSB), como o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), além da inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) para acesso a programas como o Bolsa Família e o Programa Minha Casa, Minha Vida. Esses serviços são acessíveis através dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), unidades públicas do SUAS mantidas pelos governos municipal e federal (BRASIL, 2024c). Isso significa que, mesmo para migrantes não vinculados a programas estudantis específicos, existe uma rede de proteção social básica que visa garantir direitos mínimos e promover a inclusão.

Contudo, é crucial entender que, apesar dessas garantias legais amplas, a perda do vínculo com o PEC-G ao final da graduação altera significativamente a condição legal e o acesso a benefícios específicos. Estudantes-convênio, enquanto matriculados(as), podem ter acesso a auxílios do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por exemplo, através da universidade. Ao se desvincular, esses auxílios específicos cessam. Isso coloca os(as) egressos(as) diante do desafio premente de regularizar sua situação migratória, solicitando autorização de residência por prazo indeterminado ou naturalização, conforme os ritos da Lei de Migração, para

acessar plenamente outros direitos e garantir sua permanência legal no país. A não regularização **pode levar à vulnerabilidade e precariedade**, restringindo o acesso a políticas importantes e aumentando os riscos sociais (OIM, 2023).

O cenário migratório atual no Brasil, evidenciado pelos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2024), mostra um aumento na chegada de migrantes de diversas nacionalidades, inclusive de países africanos lusófonos. Iniciativas como os acordos do MERCOSUL e a criação de universidades como a UNILAB contribuem para esses fluxos, fomentando a mobilidade regional e a cooperação Sul-Sul. Esforços recentes em nível estadual, como a Conferência Estadual de Migrações, Refúgio e Apátrida do Maranhão (Comigrar), realizada em 2024 em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, ACNUR e entidades da sociedade civil, demonstram uma crescente preocupação com a agenda migratória. A obtenção do Selo MigraCidades 2024 pelo estado do Maranhão, concedido pela OIM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Escola Nacional Aprendizagem (ENAP), certifica o compromisso de governos locais com o desenvolvimento da agenda migratória em seus territórios, buscando promover a inclusão e a proteção dos direitos dos(as) migrantes, refugiados(as) e apátridas.

Ainda que a migração não seja criminalizada no Brasil e os(as) imigrantes gozem da preservação e proteção de seus direitos humanos, a legislação prevê casos de irregularidades passíveis de repatriação, deportação ou expulsão, o que adiciona uma camada de incerteza à vida do(a) migrante não regularizado(a). Além disso, a ausência de uma regularização formal mantém o(a) imigrante à margem de importantes políticas públicas nacionais, restringindo seu acesso a direitos que vão além do básico universal, como os programas de transferência de renda e o pleno reconhecimento profissional. Isso os deixa mais suscetíveis a vulnerabilidades e riscos sociais. A OIM (2023) elenca riscos comuns como a perda ou fragilização de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; a ausência ou acesso limitado a redes de apoio formais; a estigmatização étnica e cultural; situações de exclusão social ou discriminação por condições de pobreza, gênero e sexualidade, raça, etnia, religião, nacionalidade; dificuldades de comunicação e diferenças culturais; ausência de documentação; dificuldades de acesso à informação e desconhecimento de direitos; e a inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal. Esta análise contextualiza as barreiras e as oportunidades que permeiam as decisões de permanência dos(as) estudantes africanos(as), um ponto central para os

achados desta pesquisa, que busca compreender como esses fatores influenciam a escolha entre retornar ao país de origem ou buscar novas formas de inserção no Brasil.

3.5 Considerações finais do capítulo

Este capítulo buscou estabelecer as bases teóricas e contextuais essenciais para a compreensão da complexa jornada dos(as) estudantes africanos(as) que chegam ao Brasil por meio do PEC-G e, posteriormente, consideram sua permanência no país. Ao revisitar as perspectivas de Sayad (1998), Hall (2003), Almeida (2019), Segato (2005) e Mungoi (2006), exploramos as nuances da mobilidade estudantil enquanto um processo que vai além da formação acadêmica, mergulhando na construção de identidades diaspóricas, na experiência da "dupla ausência" e nos desafios impostos pelo racismo e pela xenofobia.

A detalhada cronologia e análise do PEC-G, desde suas origens até as mais recentes alterações legislativas, demonstram a evolução de uma política de Estado que, embora tenha expandido o acesso à educação superior brasileira para estudantes de países em desenvolvimento, mantém uma lógica de temporalidade que gera dilemas para os(as) egressos(as). A apresentação dos dados sobre o programa em nível nacional e, especificamente, na UFMA, revelou a importância da instituição no acolhimento desses estudantes, ao mesmo tempo em que apontou para lacunas significativas na assistência e no acompanhamento pós-formatura.

A discussão sobre as políticas migratórias e de assistência social brasileiras evidenciou um paradoxo: por um lado, a Lei de Migração e os sistemas universais (SUS, SUAS) garantem direitos fundamentais aos(as) migrantes; por outro, a perda do vínculo com o PEC-G e a ausência de políticas específicas de transição expõem esses(as) egressos(as) a uma vulnerabilidade que pode impactar sua decisão de permanência.

Em suma, este capítulo delineou o cenário teórico, histórico, legal e institucional em que se inserem os(as) estudantes africanos(as) do PEC-G, fornecendo as lentes analíticas para compreender os fatores que influenciam suas escolhas de permanência ou retorno. Ele serve como a fundação sobre a qual os dados empíricos da pesquisa, a serem apresentados nos próximos capítulos, serão

construídos e interpretados, revelando as vozes e as experiências que dão forma a essa complexa realidade.

4. CARTOGRAFIAS DA PERMANÊNCIA: O CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE MIGRAÇÃO ESTUDANTIL AFRICANA NO BRASIL

Este capítulo propõe mapear e analisar as produções acadêmicas brasileiras que abordam a **mobilidade estudantil africana no Brasil**, com um foco especial nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação. O objetivo é compreender as abordagens existentes, identificar os principais debates e, crucialmente, demarcar as lacunas de conhecimento que justificam e potencializam a relevância do presente estudo. Ao construir este panorama, busca-se um entendimento aprofundado sobre como a temática tem sido investigada, quais caminhos teóricos e metodológicos foram trilhados e quais aspectos ainda demandam maior exploração.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), a construção de um estado da questão visa "Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica". Assim, o delineamento deste capítulo permitiu não apenas a construção de um panorama das discussões sobre a migração estudantil africana no Brasil, mas também a identificação de áreas pouco exploradas. Para tal, a metodologia empregada incluiu a análise minuciosa de teses e dissertações disponíveis em plataformas virtuais e bibliotecas digitais.

É fundamental destacar que a análise transcendeu a simples leitura de resumos, estendendo-se à revisão de capítulos e seções cruciais dos trabalhos, como introdução, metodologia, considerações finais e referências bibliográficas, garantindo uma compreensão aprofundada de cada estudo.

4.1. Percurso Metodológico e Estratégias de Mapeamento

A construção deste estado da arte fundamentou-se na busca por contribuições e na identificação de lacunas nas pesquisas relacionadas à diáspora estudantil africana no Brasil. A metodologia para seleção das produções seguiu procedimentos rigorosos e semelhantes em três importantes portais de depósitos de estudos de cursos de Pós-Graduação brasileiros: a **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA (BDTD/UFMA)**, o **Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-**

Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da UFMA, e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Para cada portal, as estratégias de busca foram cuidadosamente definidas. Foram estabelecidas palavras-chave que possuíam relação direta e intrínseca com o tema deste trabalho, inseridas nos campos de busca das plataformas. Os descritores utilizados foram: "Diáspora africana", "Estudante africano", "PEC-G", "Migração estudantil" e "Migração africana". É importante salientar que, quando aplicável, utilizou-se o recurso das aspas duplas para refinar a busca, conforme orientação das próprias plataformas, e evitou-se o uso de artigos, preposições ou conjunções nos termos de busca para otimizar os resultados.

A metodologia de seleção das produções nos portais incluiu as seguintes etapas:

1. **Definição dos descritores:** Identificação de termos-chave para a busca.
2. **Leitura dos resumos:** Análise preliminar para verificar a pertinência temática.
3. **Seleção das pesquisas:** Escolha dos trabalhos cujo objeto de estudo se aproximava do escopo da tese.
4. **Análise aprofundada:** Leitura integral ou de seções-chave dos trabalhos selecionados para compreensão detalhada.

A decisão de ir além da leitura exclusiva dos resumos revelou-se crucial. Em diversos casos, as informações sobre as abordagens teórico-metodológicas não eram explicitadas nos resumos, tornando a consulta ao texto completo indispensável para uma avaliação precisa da relevância e da profundidade de cada pesquisa.

4.2. Mapeamento das produções acadêmicas: resultados por portal

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado de forma sistemática nos três portais selecionados, permitindo uma visão abrangente do cenário da pesquisa sobre a migração estudantil africana no Brasil.

4.2.1. Banco de Teses e Dissertações do PPGPP da UFMA: primeiras constatações

O percurso de levantamento teve início no banco virtual de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Apesar de o sistema oferecer opções de busca por ano, título, autor ou palavra-chave, a funcionalidade de busca por palavras-chave (mesmo com o uso de aspas duplas) apresentava como resultado a totalidade dos estudos disponíveis no banco no período de 2008 a 2024. Diante dessa dificuldade de manuseio e da limitação dos filtros, optou-se pela leitura de todos os resumos disponíveis para identificar e selecionar as produções mais alinhadas ao objeto de pesquisa.

Nesta fase do levantamento, foi identificada e selecionada apenas uma dissertação: *Diáspora africana e educação*, de autoria de Anso da Silva (2015), sob orientação da Professora Doutora Elizabeth Maria Beserra Coelho. Este estudo se tornou um ponto de partida importante para a compreensão das abordagens locais sobre a temática.

4.2.2. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFMA: Mapeamento Local

A pesquisa prosseguiu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFMA, que abriga um acervo de 5.449 produções cadastradas. A plataforma oferece uma busca facetada por diversos critérios, como autor, orientador, membros de banca, tipo de documento e ano da defesa. A busca foi realizada em todo o repositório, sem a aplicação de filtros adicionais, utilizando os descritores previamente definidos entre aspas duplas, conforme as orientações da própria plataforma.

O acesso ao título de cada pesquisa permitiu a obtenção de informações iniciais, como o programa de pós-graduação e o resumo do estudo. A leitura dos resumos foi, novamente, fundamental para a seleção dos trabalhos cujas temáticas se aproximavam do objeto de pesquisa desta tese. Após a seleção preliminar, o texto completo das pesquisas foi acessado para uma análise mais aprofundada. Os resultados iniciais das buscas são sintetizados no Quadro 8:

Quadro 8 – Levantamento de pesquisas na BDTD da UFMA

Descritor	Produções encontradas	Produções selecionadas	Tese	Dissertação
Diáspora africana	3	1	0	1
Estudante africano	1	1	0	1
PEC-G	2	2	0	2
Migração estudantil	0	0	0	0
Migração africana	0	0	0	0
Total	7	4	0	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Das quatro produções inicialmente selecionadas, algumas apresentavam duplicidade de conteúdo. Após a exclusão das versões repetidas, restaram duas produções distintas para análise, conforme detalhado no Quadro 9.

Quadro 9 – Pesquisas selecionadas na BDTD da UFMA

Título	Autor(a)/ Ano	Programa
Diáspora africana e educação	Silva (2015)	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (UFMA)
Identidades em trânsito: um estudo dos sujeitos discentes estrangeiros na UFMA	Costa (2020)	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (UFMA)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.2.3. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: O Cenário Nacional

Para ampliar o levantamento ao nível nacional e obter uma visão mais abrangente, acessou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Este portal constitui um repositório robusto, com atualmente 1.607.805 estudos depositados e compartilhados através da plataforma Sucupira. Os descritores empregados nas buscas foram: "*Estudante africano no Brasil*" e "*Estudante africano PEC-G*".

Após a leitura criteriosa dos resumos, as pesquisas foram selecionadas em consonância com o objeto de estudo desta tese. Os resultados das buscas com os descritores especificados são apresentados no Quadro 10

Quadro 10 - Levantamento de pesquisas no BDTD da UFMA

Descritor	Produções encontradas	Produções selecionadas	Tese	Dissertação
Estudante africano no Brasil	29	17	2	15
Estudante africano PEC-G	12	10	0	10
Total	40	27	2	25

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após uma análise mais aprofundada das 27 produções inicialmente selecionadas, foram excluídas as repetições e aquelas cujos objetos de estudo não possuíam congruência com o propósito desta pesquisa. Destas, restaram 22 produções para análise, sendo 20 dissertações e 2 teses, as quais estão detalhadamente elencadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Produções selecionadas

Continua

Título	Autor(a) /Ano	Programa
Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais	Gomes (2002)	Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Apresentação do Brasil à África: O ensino de alguns aspectos da língua e da cultura brasileira com relação à etnia mandinga	Sadio (2003)	Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade federal de Brasília (UNB)
"O Mito Atlântico": relatando experiências singulares de mobilidade nos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo da reconstrução de suas identidades étnicas	Mungoi (2006)	Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Migração internacional com fins de estudo: O caso dos africanos do Programa estudante-convênio de graduação em três Universidades Públicas do Rio de Janeiro.	Desidério (2006)	Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE)
O Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia: Intercâmbio Acadêmico e cultural entre Brasil e África (1959-1964)	Reis (2010)	Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Ami Único, Suma Bo: as construções de identidades entre estudantes PEC-G na UFMT	Simões (2010)	Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
Diáspora africana contemporânea no Brasil: um olhar sobre o cotidiano dos estudantes Guineenses do PEC-G em Fortaleza e Natal	Có (2011)	Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
A Representação social da África e africanos	Vaz (2011)	Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ)

Título	Autor(a) /Ano	Programa
A África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil	Tcham (2012)	Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ensino além mar: trajetórias e travessias de estudantes africanos no ensino superior em Juiz de Fora - MG	Laier (2014)	Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Estudantes africanos na UFSC: (des)encantos extramuros na jornada acadêmica	Okawati (2015)	Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).'	Cabral (2015)	Mestrado em Sociologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Filhos da África na UFRR": vivências e experiências dos estudantes PEC-G'	Lourenço (2016)	Mestrado em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Estar, ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração	Tcham (2016)	Doutorado em Antropologia da (UFPE)
Ecologia de saberes: (re)significando o programa de estudantes-convênio de graduação – PEC-G/UFRGS – a partir das narrativas de estudantes africanos	Benites (2017)	Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle
Ações educativas realizadas na universidade e no seu entorno: contribuições para a formação humana dos estudantes africanos participantes do convênio PEC-G na UNIRIO	Mota (2017)	Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá Rio de Janeiro
A globalização e migração estudantil para o Brasil: a mão de obra estrangeira e a inserção dos estudantes africanos (UFCG, UFPB e UFPE) no mercado de trabalho brasileiro'	Nhaga (2018)	Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Pensando os direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil: estudo de caso sobre a política de assistência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2010-2017)'	Souza (2018)	Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal)
Programa de Estudante-convênio de Graduação – PEC-G: o que nos dizem as alunas africanas sobre as universidades públicas do Rio de Janeiro.	Silva (2020)	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Situações migratórias do ensino superior no Brasil: a inserção, o acesso e a permanência dos estudantes da diáspora africana	Yeboah (2021)	Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
A dimensão subjetiva da experiência intercultural de estudantes africanos no Brasil	Rodrigues (2021)	Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) (PUC-SP)
Ser preto no Brasil: Representações Sociais de estudantes universitários africanos Salvador-BA 2022	Lukelo (2022)	Mestrado em Psicologia (UFBA)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.3. Análise Consolidada do Estado da Questão e Lacunas de Pesquisa

A partir da análise das 22 pesquisas selecionadas, foi possível traçar um panorama dos estudos produzidos nos cursos de Pós-Graduação no Brasil que abordam a migração estudantil africana. Essa análise revelou padrões e tendências importantes na distribuição geográfica, nas abordagens teórico-epistemológicas e metodológicas, bem como nas categorias analíticas recorrentes.

As pesquisas estão distribuídas pelos cursos de pós-graduação em todas as regiões brasileiras, conforme detalhado no Quadro 12:

Quadro 12 - Distribuição de pesquisa por região

Região	Quantidade de pesquisa
Sudeste	8
Nordeste	8
Sul	5
Centro-oeste	3
Norte	1
Total	25

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme evidenciado no Quadro 6, a região Norte apresenta o menor número de pesquisas produzidas sobre o tema. Essa disparidade pode estar relacionada ao menor número de programas de pós-graduação existentes na região em comparação com as demais do país, o que indica uma área potencial para futuras investigações e a necessidade de descentralização da produção científica.

Em relação à perspectiva teórico-epistemológica, observou-se que os(as) pesquisadores(as) frequentemente optaram por abordagens multifacetadas, buscando a interconexão de diferentes campos do saber. Um exemplo notável é a pesquisa de Rodrigues (2021), que concilia a psicologia social aos princípios do materialismo histórico-dialético.

De modo geral, os estudos se concentraram predominantemente no campo das Ciências Sociais, com ênfase nas áreas de Antropologia e Sociologia. Consequentemente, nas referências das produções científicas, prevaleceram estudiosos como Frantz Fanon, Florestan Fernandes, Paul Gilroy, Anthony Giddens, Stuart Hall, Achille Mbembe, Kabengele Munanga, Neuza Maria M. Gusmão e Nilma Lino Gomes, cujas obras foram recorrentes e se tornaram pilares conceituais para a

compreensão do fenômeno migratório sob a ótica das relações raciais, identidades e dinâmicas sociais.

Para aprofundar a compreensão das complexidades da experiência do(a) migrante, a construção da identidade em trânsito e o paradoxo do retorno e não retorno, as contribuições de Abdelmalek Sayad (1998) são fundamentais.

Além disso, para discutir a fluidez das identidades e mobilidades no contexto contemporâneo, a obra de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida se mostra pertinente. As discussões sobre identidade em um mundo globalizado também se beneficiam das reflexões de Hall (2005), enquanto a luta contra o racismo e a ressignificação da imagem africana podem ser ainda mais exploradas com as contribuições de Gomes (2017).

Por fim, para analisar as trajetórias individuais e as escolhas dos estudantes, a perspectiva Velho (1987) sobre individualismo e cultura oferece um arcabouço teórico complementar, evidenciando a relevância da dimensão subjetiva na decisão de migrar e permanecer.

A abordagem qualitativa esteve presente em todos os estudos analisados, reforçando a natureza complexa e multifacetada da experiência migratória, que demanda profundidade e compreensão das subjetividades. Em algumas pesquisas, como as de Cabral (2015), Benites (2017) e Lukelo (2022), a metodologia qualitativa foi associada à pesquisa quantitativa, indicando um esforço em complementar as análises com dados estatísticos e tendências mais amplas.

As metodologias mais evidenciadas foram a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, permitindo uma imersão nas realidades dos estudantes e a análise detalhada de suas experiências. A técnica de entrevista foi empregada como ferramenta de coleta de dados em todas as vinte e cinco pesquisas, sublinhando sua relevância para captar as narrativas e percepções dos sujeitos. Outras técnicas, como a observação participante (Malinowski, 1978) e a análise de conteúdo (Bardin, 1977), também merecem destaque, contribuindo para a triangulação de dados. Para a coleta de informações em "fontes de papel" (Gil, 2002, p. 43), foram utilizadas pesquisa documental, levantamento de dados e pesquisa bibliográfica.

Apesar da diferença temporal de vinte anos entre a pesquisa mais antiga e a mais recente analisadas, algumas categorias mostram-se recorrentes nos estudos, indicando persistência de certos desafios e debates. Entre elas, destacam-se: imigração, conflitos nas relações culturais, racismo, xenofobia, e a construção de

relações pessoais dentro e fora do âmbito acadêmico. Essas categorias revelam que, independentemente da época da pesquisa, os(as) estudantes africanos(as) continuam a enfrentar barreiras estruturais e sociais no Brasil.

Os estudos revisados trazem provocações recorrentes e reflexões importantes sobre diversos aspectos da migração estudantil africana. Abordam as peculiaridades da migração temporária estudantil, muitas vezes controlada por acordos bilaterais entre os Estados, e os múltiplos fatores, diretos e indiretos, que influenciam essa mobilidade. Discutem em profundidade o processo de socialização no país de destino, explorando o choque cultural, os desafios de adaptação e a contínua construção de identidades em um novo ambiente. Além disso, as pesquisas problematizam a singularidade da diáspora africana no Brasil, fortemente atrelada às questões raciais e à xenofobia, e o esforço de recriação de vínculos com a África por meio da construção de redes de apoio e solidariedade entre os(as) estudantes em diáspora.

Outro aspecto consistentemente ressaltado pelas pesquisas é o movimento dos(as) estudantes africanos(as) no sentido de ressignificar a imagem do continente africano que historicamente prevalece no imaginário coletivo brasileiro, muitas vezes associando a África a estereótipos negativos. Nesse processo de ressignificação, os estudos apontam para o esforço contínuo dos estudantes em organizar eventos, palestras e atividades culturais, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, que buscam recontar a história do continente a partir do protagonismo dos povos africanos, bem como evidenciar a rica diversidade social, histórica e cultural dessas nações.

Contudo, é fundamental salientar que, apesar da riqueza das investigações, a situação dos(as) estudantes-convênio africanos(as) no Brasil ainda é sub-representada no campo das políticas públicas, tanto em âmbito local quanto nacional. Consequentemente, as discussões sobre as políticas públicas brasileiras que contemplam esses(as) estudantes e, especialmente, os(as) egressos(as) desse programa, não emergiram de forma significativa nos estudos analisados.

No contexto da UFMA, por exemplo, foram localizadas apenas duas dissertações que abordavam a temática de estudantes estrangeiros. Destas, apenas a pesquisa de Silva (2015), vinculada ao PPGPP da UFMA, aproximou-se efetivamente de nossas discussões ao focar em estudantes africanos(as). A pesquisa de Costa (2020), por sua vez, discute a presença de estudantes estrangeiros(as) do PEC-G na UFMA de forma mais ampla.

Em nível nacional, a tese de Tcham (2016), *Estar, ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração*, foi a que mais se aproximou de contemplar integralmente nosso objeto de estudo. Embora Tcham tenha investigado a migração de africanos por motivos de estudo e analisado suas decisões de permanecer no Brasil, os participantes de sua pesquisa restringem-se a estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Reconhecendo as profundas ligações históricas, sociais e culturais entre os PALOP e o Brasil, bem como os acordos de cooperação que podem influenciar as motivações de permanência dos(as) estudantes-convênio africanos(as), esta pesquisa busca ir além. A inovação do presente estudo reside na ampliação das reflexões, incluindo estudantes africanos oriundos de países não pertencentes ao PALOP, a fim de compreender as nuances da construção das relações desses(as) alunos(as) com o Brasil e suas motivações para o não retorno, contribuindo assim para preencher uma lacuna significativa no conhecimento sobre a migração estudantil africana no contexto brasileiro.

5. ENTRE O LEGADO E A BUSCA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR AFRICANA COMO IMPULSO PARA A DIÁSPORA ESTUDANTIL

Para compreender as motivações que levam estudantes africanos(as) a permanecerem no Brasil após concluírem seus cursos de graduação — objetivo central desta tese —, é imprescindível mergulhar nas complexas realidades do ensino superior no continente africano. Este capítulo se propõe a realizar essa imersão, contextualizando o cenário educacional africano que atua como pano de fundo e, frequentemente, como o principal impulso para a diáspora estudantil. A análise percorre a trajetória da educação no continente, desde suas raízes históricas até os desafios contemporâneos, demonstrando como a busca por formação qualificada se tornou um vetor de mobilidade e, por consequência, de novas escolhas de vida no exterior.

A fim de construir este panorama, o capítulo está estruturado em uma progressão histórica e analítica. Primeiramente, na seção **"Educação em África: tecendo contextos, compreendendo Fluxos"**, investiga-se o legado histórico da educação no continente. Desmistifica-se a ideia de um vazio educacional pré-colonial, destacando a existência de sistemas autóctones e islâmicos, para então analisar o paradoxo do período colonial: a educação foi usada como uma ferramenta de alienação e dominação, mas a mobilidade estudantil, pensada para servir à colônia, tornou-se, ironicamente, um dos motores para os movimentos de independência.

Em um segundo momento, a análise avança para os desafios e avanços do período pós-independência. Abordam-se os esforços para a construção de sistemas de ensino superior nacionalistas, as conferências e metas globais (como as da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), e as dificuldades persistentes, como os altos custos, a "fuga de cérebros" e o crescimento da privatização. A apresentação de dados atuais sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as taxas de mobilidade oferece uma visão concreta da realidade atual, marcada por iniciativas de qualificação, como a Harmonização, Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano (HAQAA), mas ainda insuficiente para atender a toda a demanda.

Finalmente, o capítulo se encerra com uma análise conclusiva que conecta diretamente o panorama educacional africano às escolhas de permanência dos

estudantes. Argumenta-se que a decisão de não retornar ao país de origem está profundamente enraizada nas condições estruturais apresentadas, como a falta de oportunidades profissionais compatíveis com a qualificação adquirida no exterior e a percepção de melhores condições para o desenvolvimento pessoal e de carreira. Assim, este capítulo fornece a base essencial para entender por que a diáspora estudantil, uma busca por conhecimento, muitas vezes se transforma em um projeto de vida permanente em outras nações.

5.1 Educação em África: Tecendo Contextos, Compreendendo Fluxos

Segundo Habte, Wagaw e Ajayi (2010), na África pré-colonial os modelos educacionais variavam de acordo com a região, mas de forma geral pode-se dizer que existiam três tipos principais de educação: a educação autóctone, a educação baseada nas tradições islâmicas e a educação cristã europeia.

A educação autóctone, ou tradicional, não era institucionalizada e prevalecia a oralidade. Durante muito tempo, foi a principal forma de transmissão dos valores e da cultura africana através das gerações, assim as pessoas idosas ocupavam papel relevante como detentoras de conhecimento. A educação tradicional consistia basicamente na transmissão e na apreensão de normas e práticas sociais que auxiliam o indivíduo em suas vivências dentro do grupo familiar e comunitário, por isso essa forma de educação se iniciava no convívio familiar e se expandia na interação com a comunidade.

Por outro lado, a educação muçulmana, baseada nas tradições religiosas islâmicas, era sistematizada com a valorização da escrita como forma de registro. De forma geral, o ensino estava organizado nos níveis fundamental e superior, e estava mais direcionada a crianças e jovens do sexo masculino (Habte; Wagaw; Ajayi, 2010).

Com a expansão da educação islâmica para regiões além das fronteiras do Saara houve locais em que ocorreram a fusão com a educação tradicional africana. Isso ocorreu principalmente onde a cultura tradicional não entrava em confronto com os preceitos do Islã, essa difusão ocorreu de forma harmônica, escrita e oralidade passaram a ser utilizadas como forma de registro e transmissão cultural (Bâ, 2010).

Já no início do século XIX, o modelo educacional trazido por missionários cristãos europeus e norte-americanos vinha ganhando espaço no território africano. Esse modelo educacional impulsionou o movimento de alfabetização da população

tanto em línguas africanas como europeias, ao mesmo tempo em que supervalorizavam a escrita e os valores cristãos em relação à oralidade e aos valores tradicionais dos nativos (Habte; Wagaw; Ajayi, 2010).

Por ser fortemente marcada por questões religiosas, a educação cristã encontrou dificuldades para adentrar nos territórios em que prevalecia a educação islâmica, o que trouxe dificuldade para o projeto de expansão de ambos os modelos.

Mas, após a Primeira Guerra Mundial, em meados de 1935, com o projeto de colonização europeia sendo intensificado, a educação foi colocada a serviço da dominação sociocultural africana e a cultura ocidental europeia passou a ocupar o centro do processo educacional africano. As expedições missionárias cristãs rumaram para o interior do continente produzindo um intenso e violento processo de aculturação com o pretexto de "educar" e "civilizar" as populações nativas (Afigbo, 2010).

Assim, a educação colonial se constituiu como uma excelente ferramenta de alienação que facilitou o projeto de dominação europeia e norte americana ao construir um imaginário coletivo que relacionou tudo o que havia de superior ao homem branco. Este projeto foi tão eficaz que, com o tempo, a educação ocidental cristã criou uma pequena elite burguesa-cristã africana que defendia as ideologias de submissão à superioridade europeia. Ou seja, o sistema educacional colonial no continente africano causou o que Paulo Freire (1978, p.20) chamou de “desafricanização dos nacionais”, pois:

procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’ (Freire, 1978, p.20).

De forma geral, ainda que a educação não tenha ocorrido de modo igualitário em todas as colônias, há alguns pontos em comum na forma como ela foi realizada, como por exemplo, a educação voltada para a formação de nativos para ocuparem os quadros administrativos inferiores na administração colonial, uma vez que, os melhores cargos da administração colonial estavam reservados às pessoas brancas.

Mas ainda assim, não é difícil encontrar exemplos de líderes africanos interessados na educação ocidental, alguns até mesmo antes do período de colonização. Houve colônias em que as elites tradicionais criaram escolas de

educação ocidental, como no Egito, Estados do Maghreb e no reino de Buganda (um dos reinos de Uganda). Havia também os casos de mobilidade estudantil, como no caso da Etiópia, onde os filhos das famílias mais abastadas eram enviados para estudar na América do Norte ou na Europa (Afigbo, 2010).

Ocorria ainda casos de mobilidade de estudantes dentro do próprio continente africano, pois algumas universidades tinham sido fundadas no continente, como: a Universidade de Al-Qarawiyyin (na cidade de Fez, em Marrocos) e a Universidade Al-Azhar (no Cairo, Egito), que atraíam jovens de outras regiões. O tipo de ensino realizado nessas instituições estava intimamente ligado à religião.

No período colonial, a mobilidade estudantil também era vista com bons olhos por alguns administradores coloniais que apoiavam a ideia de permitir que os filhos da elite tradicional local obtivessem instrução fora das colônias. O intuito era que esses jovens, quando retornassem às colônias, formassem uma elite escolarizada que facilitasse o processo de dominação junto aos povos nativos. Os escolhidos faziam parte de um seleto grupo dentre os jovens da elite tradicional. Assim, ocorria o deslocamento de jovens africanos para estudarem em outros continentes, ainda que fosse restrito a poucos grupos e com intensidade variável de acordo com o entendimento de cada administrador colono.

As colônias britânicas possuíam alguns centros de educação superior. Na parte ocidental e oriental foram criados: o *Fourah Bay College*, (Serra Leoa, 1827); o Colégio Príncipe de Gales de Achimota (em Gana, 1925); o Colégio Superior de Yaba (Nigéria, 1934) e a Escola de Comércio de Makere (Uganda, 1937). Ao sul do continente, foi criada, em 1873, a Universidade do Cabo da Boa Esperança (UCBE), na atual República da África do Sul. Em 1918, a UCBE foi incorporada à Universidade da África do Sul; Na década de 1990, outras instituições são fundadas, entre elas: Rhodes (1904); Petroia (1908); Witwatersrand (1922). Mas principalmente ao sul, esses locais eram acessados majoritariamente por pessoas brancas (Schwartzman, 2015).

Mesmo com alguns centros de formação superior, era permitido que estudantes africanos estudassem nas universidades britânicas e em alguns casos nos Estados Unidos da América. Essas migrações estudantis inicialmente eram mais comuns para as famílias ricas, mas com o tempo foram implantados alguns sistemas de bolsas que permitiram que estudantes mais humildes também pudessem acessar a formação superior fora das colônias. (M'bokolo, 2011).

Nas colônias administradas pela França, foram construídas algumas faculdades entre os anos de 1906 e 1947, dentre elas a Escola William Potty, de formação de professores, e a Escola de Medicina de Dakar, em Senegal. Em 1946, o governo francês iniciou programas de bolsas de estudos em universidades francesas para estudantes das colônias. Os estudantes africanos ficavam reunidos em repúblicas, como a *Maison de la France d'Outre-mer*, em Paris, onde tinham contato com estudantes das diferentes regiões dominadas pela França (Gardinier, 1992).

As colônias portuguesas¹ não possuíam instituições de ensino superior. Há alguns poucos jovens, filhos da pequena elite africana formada por pessoas que tinham algum cargo na administração colonial, era concedida a permissão para obterem uma formação mais completa fora da colônia. A maioria dos estudantes era enviada às cidades portuguesas de Lisboa e Coimbra. Em Portugal, esses jovens ficavam hospedados na Casa de Estudantes do Império, onde entravam em contato e trocavam experiências com outros estudantes africanos em diáspora

Mas havia também os administradores coloniais que temiam as consequências de permitir o acesso à educação, ainda que a uma pequena parte da população nativa. Esse medo fica evidente quando lemos um trecho da carta enviada ao governador do Congo Belga (atual Zaire) pelo ministro das colônias belgas na África, em 1913:

O ensino deve ser antes de tudo profissional. [...] a vaidade é um dos defeitos dominantes do caráter do negro. Logo que possui um verniz de civilização, julga-se rapidamente igual ao europeu, e, como na maior parte do Congo, o europeu não pode realizar trabalhos manuais, o indígena, logo que letrado, sente-se tentado a recusar o trabalho manual. [...] Por outro lado, o negro que adquiriu alguma instrução goza de certo prestígio junto dos congêneres e, se não trabalhar, torna-se facilmente fator de influência dissolvente, critica os europeus, excita os negros contra eles, exagerando os defeitos destes e as queixas daqueles, em resumo, torna-se algo daninho e um perigo [...] (O ministro das colônias ao governador do Congo Belga, 1913, texto citado por Kita K.M., *Les fondements de l'Ecole au Zaire, La formation des jeunes Congolais avant 1920*, Bakavu, Ceruki, 1979, apud M'bokolo, 2011, p.512).

1 O desinteresse de Portugal com o desenvolvimento da educação em suas colônias também fica evidente quando analisamos a situação de sua colônia na América Latina. Só no início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808) que surgiram as primeiras IES brasileiras. Enquanto isso, algumas colônias espanholas já possuíam universidades desde o século XVI como: República Dominicana, em 1538; Peru e México, em 1551; Cuba, 1728 (Martins; Vieira, 2014).

Sabendo o impacto que o acesso à educação poderia causar na população nativa, alguns países retardaram ao máximo os investimentos em escolarização para esses grupos nas colônias, principalmente em relação à educação superior. Como consequência, a difusão da educação africana variou de forma significativa de acordo com o modelo de colonização implementado em cada território. Os melhores índices educacionais estavam nas colônias da África Ocidental Britânica e os piores índices, nas colônias administradas pelo governo português.

Mas o medo se tornou realidade, os estudantes africanos em diáspora tiveram um papel significativo na luta pela independência de seus países. Muitos jovens enviados para estudar fora das colônias retornaram às suas terras natais trazendo as sementes da revolução, iniciando e/ou fortalecendo os processos de lutas pelas independências das colônias africanas e do movimento anticolonialismo. Alguns desses estudantes foram: Amílcar Lopes Cabral (Guiné-Bissau); Antonio Agostinho Neto (Angola); Léopold Sédar Senghor (Senegal), Jomo Kenyatta (Quênia), pastor John Chilembue (Malawi), Lúcio Lara (Angola), Fernando França Van Dúnem (Angola), Pepetela (Angola) e muitos outros.

Assim, a educação praticada nas colônias europeias na África serviram ao projeto de dominação social, cultural, político e econômico, influenciaram diretamente no acesso e na qualidade da educação ofertada no continente africano. Considerando ainda que a partilha do território africano entre os europeus não respeitou questões étnicas, religiosas e culturais as consequências trazidas por anos de dominação europeia afetam diretamente a maneira como a educação é praticada atualmente.

Em meados do século XX, o fim da Segunda Guerra Mundial impulsionou o processo de descolonização da África. O enfraquecimento econômico e ideológico da Europa após o conflito, favoreceu a bipolarização mundial entre os Estados Unidos e a União Soviética. A disputa desses dois países pela hegemonia mundial contribuiu para o acirramento dos conflitos no continente africano e nesse processo muitas colônias conquistaram a sua independência.

Com a conquista da independência, as novas nações tinham grandes desafios pela frente, dentre eles a questão educacional. Na maioria delas, floresceram as ideias nacionalistas e foi preciso pensar um projeto de reforma e de expansão do sistema educacional. O objetivo era que a educação não fosse utilizada como mecanismo de

seleção e segregação social e que caminhasse junto com os ideais anticolonialistas de valorização da cultura africana².

Os desafios para a construção de um sistema educacional na África pós-colonização se deram em todos os níveis: educação infantil, secundária e superior. Destacaremos aqui algumas situações relacionadas ao ensino superior. A construção de uma educação superior africanizada atendia aos anseios políticos, ideológicos e econômicos dos líderes nacionalistas de formarem um quadro de pessoal qualificado para assumirem importantes espaços de poder na sociedade.

Neste sentido, as nações africanas realizaram eventos para se pensar o ensino superior na África, dentre eles ressaltou a importância da conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrida em 1962, na cidade de Antananarivo, na República de Madagascar. O tema principal do evento era o desenvolvimento do ensino superior em África e buscou sistematizar o ensino superior no continente, traçando seus objetivos e finalidades que estivessem alinhados com a realidade de cada país africano. O ensino superior africano passou então a buscar os padrões de excelência internacional com organização semelhante aos modelos europeus e norte americano.

Os participantes consideraram que a missão desta esfera da educação era definir e confirmar os votos e as aspirações das diversas sociedades às quais ela servia. Respondendo, todavia, aos critérios internacionais de excelência acadêmica, o ensino superior africano estava encarregado de contribuir para que os povos da África alcançassem o seu justo posto no contexto internacional e consolidassem definitivamente a sua unidade (Habte; Wagaw; Ajayi, 2010, p.835).

Os esforços produziram alguns avanços, houve o aumento no número de inscritos no ensino superior nos países africanos, passaram de 140.000 (na década de 1960) para 1.169.000 em 1980 (Habte; Wagaw; Ajayi, 2010).

2 Como frisamos ao longo desta pesquisa, na África as percepções sobre a colonização europeia não eram universais, vários aspectos influenciaram no processo de assimilação dos valores culturais dos colonizadores pelos nativos. Assim, a busca pela educação anticolonialista não era uma ideia unânime entre os novos líderes das ex-colônias. Como exemplo, temos o presidente do Malaui que buscou manter e copiar o sistema educacional inglês (Habte; Wagaw; Ajayi, 2010).

De forma geral, esses dados mostram que há um público que busca a formação superior nesses países, no entanto, as carências da educação africana têm se refletido também neste nível de ensino.

Neste sentido, a globalização têm favorecido a migração em busca de educação e de melhores condições de vida. É o que aponta o relatório da UNESCO (2018):

A educação também afeta profundamente a migração e o deslocamento – tanto o seu volume migratório quanto a forma como eles são compreendidos. A educação é um elemento importante na decisão de migrar e incentiva a busca por uma vida melhor (UNESCO, 2018, p.10).

A busca por educação tem impactado a migração de estudantes africanos dentro e fora do continente. Ao mesmo tempo, influencia a migração dos indivíduos com formação superior que buscam obter melhor qualidade de vida em relação à sua formação profissional. Em 2010, a emigração dos profissionais mais qualificados superou a taxa de 20% (por cento) em mais de um quarto dos 174 países analisados, dentre eles temos quatro países da África Subsaariana: Moçambique, Somália, Eritreia, Senegal (UNESCO, 2018).

Uma consequência direta oriunda da emigração de pessoas qualificadas, ou em busca de melhor qualificação, é a "fuga de cérebros" do continente africano e a escassez de profissionais para atuarem em áreas técnicas e científicas importantes para o desenvolvimento dos países. Na pesquisa sobre migração estudantil africana no Brasil, Silva (2015) também apontou a busca por melhor qualificação profissional como um dos fatores que mais influenciaram a entrada de estudantes em programas de mobilidade estudantil fora do continente.

Em 2015, foi realizada a Assembleia Geral das Nações Unidas, na cidade de Nova York, Estados Unidos. Neste evento, foi divulgada a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), um plano de ação global assinado por 193 dos estados membros que se comprometeram em atuar de forma colaborativa para até 2030 atingir um mundo melhor para todos os povos e nações. Foram assumidos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se desdobram em 169 metas.

O objetivo número 4 (quatro) pretende "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da

vida para todos" (ONU, 2016). Dentre as metas contidas neste objetivo destacamos a 4.B, que pretendia promover:

até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento (ONU, 2016, p.25).

Ao contrário da maioria das metas, esta tinha como prazo de conclusão o ano de 2020. A concessão de bolsas de estudos e empréstimos estudantis tem relação com os altos custos da educação superior nos países africanos. Segundo a UNESCO (2018), na África Subsaariana esses custos superaram 60% (por cento) da renda média dos países, em Uganda os gastos chegaram a 300%. Em comparação, estudar na Europa seria mais acessível sob o ponto de vista econômico.

Destacamos também as iniciativas internas de melhoria da educação superior no continente africano. Em 2016, foi implementada a iniciativa Harmonização, Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano (HAQAA), uma parceria entre a União Africana (UA) e a União Europeia, com o objetivo de melhorar a qualidade e ampliar o acesso ao ensino superior no continente africano. A iniciativa foi realizada em duas etapas: HAQAA1 (de 2016 a 2018) e HAQAA2 (de 2019 a 2022). Uma ferramenta importante trazida pela HAQAA foram as Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia de Qualidade (ASG-QA) que criou um conjunto de critérios para avaliar qualidade interna e externa das universidades africanas em diversos aspectos (HAQAA2, 2024).

Essas ferramentas são importantes pois incentivam as instituições de ensino a se autoavaliarem e identificarem os erros e os acertos em suas gestões, e externamente, aumentam o seu potencial competitivo. Ao mesmo tempo, os indicadores gerados possibilitam a criação de um panorama mais realista sobre a educação superior na África.

Segundo os dados do Instituto de Estatística da Associação Internacional de Universidades (AIU)³ e do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade(CNAQ), a África possui atualmente 3.821 unidades de Instituições de Ensino Superior ativas em seu território.

Quadro 13 - Instituições de Ensino Superior no continente africano

(Continua)

PAÍS	IES		TOTAL
	PUBLICA	PRIVADA	
AFRICA DO SUL	30	41	71
ANGOLA	14	28	42
ARGELIA	118	2	120
BENIM	2	30	32
BOTSUANA	3	11	14
BURKINA FASO	6	73	79
BURUNDI	1	9	10
CABO VERDE	1	6	7
CAMARÕES	14	0	14
CHADE	8	1	9
COMORES	1	0	1
CONGO	1	1	2
COSTA DO MARFIM	10	95	105
DJIBUTI	1	0	1
EGITO	27	31	58
ERITREIA	7	0	7
ESSUATINI	1	1	2
ETIÓPIA	33	38	71
FRANÇA - MAYOTTE	1	0	1
FRANÇA - REUNIÃO	4	0	4
GABÃO	8	8	16
GAMBIA	1	0	1
GANÁ	23	53	76
GUINÉ- BISSAU	5	2	7
GUINÉ EQUATORIAL	1	0	1
GUINÉ KONACRY	14	24	38
LESOTO	2	0	2
LIBERIA	2	6	8
LIBIA	13	4	17
MADAGASCAR	18	47	65
MALAWI	8	13	21

³ O Instituto de Estatística da Associação Internacional de Universidades (AIU) é uma organização não governamental, fundada em 1950, liderada por membros, com mais de 600 instituições e organizações em mais de 130 países possui reconhecimento internacional e credibilidade. O instituto realiza pesquisas, relatórios globais e fóruns sobre educação superior em parceria com a UNESCO.

PAÍS	IES		(Conclusão) TOTAL
	PÚBLICA	PRIVADA	
MALI	9	14	23
MARROCOS	41	118	159
MAURÍCIO	6	0	6
MAURITANIA	4	2	6
MOÇAMBIQUE	22	34	56
NAMÍBIA	4	9	13
NIGER	9	1	10
NIGERIA	83	50	133
QUÊNIA	40	36	76
REBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	49	44	93
REPÚBLICA CENTRO AFRICANA	2	0	2
RUANDA	3	10	13
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	1	0	1
SENEGAL	11	59	70
SERRA LEOA	2	1	3
SEYCHELES	1	0	1
SOMÁLIA	3	37	40
SUDÃO	32	50	82
SUDÃO DO SUL	5	0	5
TANZANIA	29	18	47
TOGO	3	17	20
TUNÍSIA	13	30	43
UGANDA	9	33	42
ZAMBIA	9	41	50
ZIMBABUE	9	5	15
TOTAL	777	1133	1911

Fonte: AIU (2024). Dados de Moçambique extraídos de CNAQ (2023).

Nessa análise, a contagem de IES (Instituto de Ensino Superior) foi realizada considerando cada *campus* universitário físico como uma unidade individual. Adotamos a mesma metodologia a fim de fornecer uma visão mais detalhada da presença e acessibilidade do ensino superior em diferentes regiões dos países africanos. Embora vários campi possam pertencer à mesma universidade (entidade institucional), cada campus representa um polo educacional distinto, com sua própria infraestrutura, corpo docente e capacidade de atender a uma população estudantil local, contribuindo significativamente para a oferta educacional daquele país. Portanto, esta abordagem reflete a extensão da infraestrutura educacional em vez de apenas o número de instituições administrativas.

Observamos que, de forma geral, tem ocorrido também a privatização da educação superior africana, com a exceção de alguns poucos países, (como Argélia, Camarões) o número de IES privadas tem superado o das instituições públicas, e no total, as IES privadas já representam quase o dobro das públicas no continente africano. Um fator que contribui para esse aumento é a incapacidade dos Estados de atenderem à demanda pela educação superior e a necessidade desses Estados de receberem investimentos estrangeiros para o desenvolvimento de setores educacionais.

A crescente proliferação de Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) na África tem gerado debates importantes, principalmente porque muitas vezes essas instituições não atendem às condições básicas de funcionamento exigidas pelos países onde se instalam. De acordo com Varghese (2004):

Dois fatores contribuem significativamente para este estado de coisas. Em primeiro lugar, as inadequações nas disposições legais para o estabelecimento de IPES. Isto levará à falta de definição clara princípios operacionais e mecanismos regulatórios para abrir e operar IPES, e tais situações proporcionam um terreno fértil para a proliferação de IPES. Em segundo lugar, o emprego no mercado reconhece treinamentos ministrados e certificados emitidos por IPES, mesmo quando não são formalmente reconhecidos pelas autoridades públicas. Isto acontece especialmente quando o emprego é gerado cada vez mais no sector privado, que é a situação em muitos dos países africanos onde as normas e regras de recrutamento podem ser mais flexíveis do que as do setor público. Por outras palavras, a emergência do domínio do sector privado na criação de oportunidades de emprego dá espaço para a operação contínua dos IPES, mesmo quando eles não são formalmente reconhecidos pelas autoridades públicas (Varghese, 2004, p.15).

O autor afirma ainda que a maioria dos cursos oferecidos pelas IPES são cursos que requerem pouco investimento em instalações de infraestrutura. Outra questão é que a maioria dessas instituições tem fins lucrativos e ofereçam cursos que atendem às demandas dos mercados. Há ainda as instituições ligadas a religiões, embora essas universidades não ofertem apenas cursos voltados para questões religiosas, há uma tendência de vinculá-los a determinadas epistemologias religiosas (Varghese, 2004).

Desta forma, o aumento no número de IES em território africano exige uma análise minuciosa sobre a qualidade do ensino que está sendo oferecido nesses lugares, tanto em relação às questões físicas e estruturais, quanto à formação

profissional e científica, para que as universidades não se desvinculem de sua função social e não percam a sua autonomia intelectual.

Há ainda diversas outras questões que mostram a complexidade da educação superior africana, como: a contratação de docentes estrangeiros para atuarem em áreas educacionais onde há escassez de formação adequada, o qual deixa o ensino ainda mais oneroso; a distribuição desigual de IES pelo território africano; a disparidade do acesso entre os mais ricos e os mais pobres. Assim, além de todos os investimentos necessários para garantir educação acessível e de qualidade, em todos os sentidos, é necessário que os Estados africanos invistam em oferecer condições de trabalho que sejam atrativas para a mão de obra qualificada, especialmente dos estudantes que se formam no exterior.

Neste cenário, a mobilidade estudantil é uma alternativa que tem sido buscada pelos países africanos. Em 2023, a UNESCO publicou um novo Relatório de Monitoramento Global da Educação (RMGE), com a temática: *A tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem?* Segundo esse relatório, houve um aumento significativo nos investimentos em bolsas de estudos e custos estudantis entre os anos de 2015 e 2020 (mais de 4,4 bilhões de dólares) em comparação com o período 2010 a 2015 (aproximadamente 2,1 bilhões de dólares). Embora apenas 11% (por cento) desses investimentos tenham sido direcionados a países de renda baixa, o relatório afirma que esses países foram os que mais se beneficiaram com o aumento da oferta de bolsas de estudos (UNESCO, 2023).

Mesmo com esses incentivos, o continente africano ainda possui uma das menores taxas de mobilidade estudantil. Entre os anos 2000 e 2020, a mobilidade estudantil africana aumentou pouco mais que o dobro (2,2 vezes), ficando acima apenas de pequenos estados insulares em desenvolvimento que tiveram aumento de 1,5 vezes. No restante do mundo a mobilidade estudantil triplicou no mesmo período (UNESCO, 2023).

Embora 60% dos estudantes africanos em mobilidade escolham estudar em países europeus e norte-americanos (UNESCO, 2023), o Brasil tem investido na criação e na ampliação de Acordos de cooperação cultural e estudantil com nações africanas, sobretudo as que possuem o português como idioma oficial. Neste sentido, no capítulo seguinte apresentamos os principais programas de mobilidade estudantil brasileiros, discutindo pontos importantes da presença de estudantes africanos no território brasileiro, concretamente, no Maranhão.

5.2 Encruzilhadas da formação: a conexão entre a educação africana e as escolhas de permanência no exterior

Este capítulo buscou oferecer uma contextualização histórica e atual da educação no continente africano, reconhecendo sua intrínseca complexidade e diversidade. Longe de ser um fenômeno monolítico, a trajetória educacional em África é marcada por uma rica história pré-colonial, onde a educação autóctone e a islâmica (com sua valorização da oralidade e da escrita, respectivamente, como apontado por Habte, Wagaw e Ajayi, 2010) já evidenciavam a existência de sofisticados sistemas de transmissão de conhecimento e, inclusive, de mobilidade estudantil interna. Essa base é crucial para desmistificar a ideia de que a educação e o intercâmbio foram conceitos introduzidos exclusivamente pela colonização.

No entanto, o período colonial impôs uma profunda ruptura. A educação colonial, como discutido por autores como Afigbo (2010) e analisada sob a perspectiva da "desafricanização dos nacionais" de Paulo Freire (1978), serviu predominantemente a um projeto de dominação e alienação. Paradoxalmente, a mobilidade estudantil para a Europa e América do Norte, embora restrita a uma elite, gestou muitos dos líderes que, como Amílcar Cabral, Agostinho Neto e Léopold Senghor, se tornaram agentes cruciais na luta pela independência. Esse fenômeno histórico de "diáspora estudantil" demonstra que a busca por conhecimento fora das fronteiras já carregava um potencial de transformação social e política, mesmo que nem sempre alinhado aos propósitos iniciais dos colonizadores.

Com a independência, as nações africanas enfrentaram o imenso desafio de construir sistemas educacionais que refletissem seus ideais nacionalistas e descoloniais, buscando padrões de excelência internacional (UNESCO, Conferência de Antananarivo, 1962). Contudo, persistem desafios significativos no ensino superior, incluindo a dificuldade de acesso equitativo, os custos elevados (UNESCO, 2018) – que chegam a ser proibitivos em muitos países da África Subsaariana –, e as questões de qualidade, especialmente diante da crescente privatização das Instituições de Ensino Superior (IPES), cujas condições de funcionamento e o foco lucrativo são objeto de debate crítico por autores como Varghese (2004). A distribuição desigual das IES e a escassez de docentes qualificados em determinadas áreas também compõem um cenário complexo.

É nesse contexto que a mobilidade estudantil contemporânea, exemplificada por programas como o PEC-G, assume uma relevância ímpar. O aumento nos investimentos globais em bolsas de estudo (UNESCO, 2023) reflete uma tentativa de mitigar as lacunas existentes na oferta educacional africana. No entanto, a persistência de uma das menores taxas de mobilidade estudantil do continente, aliada à observação do fenômeno da "fuga de cérebros" (UNESCO, 2018; Silva, 2015), aponta para uma questão central desta pesquisa: as motivações que levam os estudantes-convênio do PEC-G a não retornarem aos seus países de origem após a conclusão do programa.

A análise deste capítulo sugere que a decisão de permanência não é meramente individual, mas profundamente enraizada nas condições estruturais da educação superior e do mercado de trabalho em seus países. As deficiências na oferta de oportunidades profissionais que correspondam à qualificação obtida no exterior, a percepção de melhores condições de vida e de desenvolvimento de carreira em países como o Brasil, e até mesmo a dificuldade de reinserção em um ambiente que, por vezes, ainda não valoriza integralmente o conhecimento adquirido em um contexto internacional, emergem como fatores cruciais. Ao invés de uma "deserção", o não-retorno pode ser interpretado como uma busca por ambientes que ofereçam a plena realização do potencial desenvolvido, expondo as tensões entre o investimento na formação de quadros qualificados no exterior e a capacidade dos países de origem de absorvê-los e retê-los.

As discussões subsequentes desta tese aprofundarão essas motivações, buscando nas narrativas dos próprios estudantes as razões que os levam a construir novos caminhos longe de suas nações de origem, mas com o conhecimento de um continente que continua em constante transformação.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados nas etapas de pesquisa de campo, compreendendo observação participante, aplicação de questionários e entrevistas abertas. Tais informações são fundamentais para alcançar o objetivo principal deste estudo: **compreender as motivações que levam estudantes-convênio egressos de cursos de graduação da UFMA a permanecerem no Brasil após a conclusão de seus cursos.**

6.1 Observação participante: dinâmicas e percepções no contexto maranhense

Para a construção desta seção e melhor apresentação dos dados coletados na observação participante, os encontros foram organizados em grupos de acordo com as semelhanças dos contextos e dinâmicas de interações de cada um. Para que cada cenário seja melhor compreendido, fiz a contextualização dos eventos com informações sobre o ambiente e as circunstâncias mais relevantes pela perspectiva deste estudo.

Assim, são apresentados quatro cenários de interações: Encontros planejados, Reuniões da AAMA, Encontros acadêmicos e Convergências Cotidianas.

6.1.1. Encontros e Confraternizações: a construção de laços sociais

Para facilitar a sistematização dos dados coletados optei por dividir os encontros planejados em dois grupos: encontros fechados planejados e encontros abertos ao público. Ressalto que essas nomenclaturas e essas divisões não estão estabelecidas pela comunidade africana, desta forma, a utilização nesta pesquisa é apenas para fins didáticos.

Os **encontros fechados planejados** são restritos à convidados. Ocorrem geralmente na casa de um dos membros, em sua maioria começam com almoço e reúnem familiares e amigos próximos. Não há a necessidade de pagamento para acessar o local ou consumir bebidas e alimentos, mas, às vezes, são sugeridas cooperações entre o grupo para fazer as comidas e comprar bebidas.

Observei uma certa divisão de tarefas em que os homens costumavam ficar responsáveis pelas compras de bebidas e as mulheres se encarregavam de fazer a

comida, mas não era uma regra, houve momentos em que ambos se revezaram nas tarefas. Entre os pratos servidos, sempre havia churrasco e pelo menos uma comida típica de algum país africano, como a canja guineense.

Em relação ao ambiente, não costuma haver uma ornamentação específica ou temática. Os estilos de músicas tocados e as danças variavam dentre os diferentes ritmos de países africanos. Em relação à vestimenta, alguns convidados vestiam-se com roupas típicas dos seus países de origem, mas muitos usavam roupas comuns.

Esses momentos são marcados por grande descontração com bastante interação, tanto entre pessoas africanas como entre africanos e brasileiros. Os brasileiros(as) que participam desses eventos sempre possuíam alguma relação afetiva com um ou mais integrantes da comunidade africana presente, como por exemplo, amigos(as), cônjuges.

Em um almoço ocorrido em 27 de junho de 2024, na casa de um estudante ganense, achei muito interessante naquela ocasião pelo menos quatro nacionalidades africanas diferentes: angolanos, guineenses de Guiné-Bissau, ganenses e nigeriano. Todos(as) conversavam entre si. Como esse encontro começou durante à tarde, as crianças pequenas, filhos e filhas, dos(as) africanos(as) puderam participar.

A maioria dos/as estudantes africanos/as tem família no Brasil, alguns são casados com brasileiras/os e outros/as com africanos/as. Então, nos momentos em que essas famílias se (re)encontram há uma troca muito intensa de experiências.

Observei também que esses momentos funcionam de certa forma como refúgios, a atmosfera criada nesses ambientes remete muito à cultura africana - ainda que cada país tenha as suas peculiaridades - a comida, as músicas e as vestimentas, as conversas evocam memórias afetivas e nostalgias que são cruciais para fortalecer os laços afetivos e o sentimento de pertencimento.

As celebrações fechadas também são pontos importantes para construção de redes de apoio emocional e prático que aproximam os(as) africanos(as) que estão na cidade e também os(as) recém-chegados(as). Assim, estudantes africanos que estão em outros estados ou países e pretendem vir a São Luís, frequentemente entram em contato com os que aqui estão para organizar questões moradia, documentação e até mesmo saber sobre questões climáticas e culturais. Isso é recíproco aos estudantes que estão em São Luís e se deslocam para outros estados.

Em fevereiro de 2024, foi organizado um encontro, em alusão ao Carnaval, na casa de um estudante angolano, ele me contou a respeito da movimentação para

providenciar o aluguel de uma casa para alguns estudantes africanos novos na cidade. A casa escolhida precisava atender há alguns critérios, por exemplo, ficar perto da universidade onde esses alunos iriam estudar, pois isso facilitava o deslocamento, ter uma quantidade de dormitórios que atendesse há mais de um estudante, assim permitiria um maior número de estudantes morando juntos e compartilhando o aluguel, o que reduziria as custos. A casa escolhida ficava próxima à casa do estudante angolano. Além da redução dos custos de moradia, morar em grupo ou próximos uns aos outros, é uma estratégia de adaptação e de segurança.

Há também um esforço para o fortalecimento das conexões construídas que se manifesta na presença da comunidade africana em ocasiões especiais, como aniversários, formaturas, festas de recepções e despedidas.

Em fevereiro de 2024, houve a comemoração do aniversário de uma guineense e um ganense, como a data de aniversário dos dois coincidem, decidiram realizar uma única festa. A decoração e o *buffet* da festa seguiram o modelo dos aniversários brasileiros. As músicas tocadas foram em sua maioria música africana.

Figura 1 - Festa de aniversário



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Outro momento que registrei como exemplo dessa necessidade de manutenção das relações entre a comunidade africana ocorreu em 26 de janeiro de 2025, quando foi planejada uma festa de aniversário surpresa para outro estudante angolano. A festa foi realizada na casa onde o aniversariante morava com sua esposa. A festa foi rápida, mas foi possível notar o empenho de todos em se fazerem presentes, pois a festa ocorreu em um domingo à noite e a maioria tinha compromissos no dia seguinte.

Figura 2 - Festa de aniversário surpresa



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Os que retornam também são lembrados, e foi assim que foi organizada uma calorosa recepção, no aeroporto, a um estudante africano que retornou ao país temporariamente para tentar uma oportunidade de emprego, em 8 de dezembro de 2023.

Figura 3 - Boas-vindas no aeroporto



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Observei que durante os encontros fechados o clima mais íntimo e acolhedor proporciona uma maior espontaneidade e flexibilidade de assuntos das conversas. O compartilhamento de experiências é vasto, e temas como racismo, xenofobia, empregabilidade, relacionamentos, política, dificuldades, surgem com frequência.

Há também os **Encontros planejados abertos ao público**, que são momentos organizados pela comunidade africana geralmente em locais amplos, como salões, clubes de eventos, campos de futebol e discotecas, em que é permitida a entrada do público em geral.

Há um evento em especial que já faz parte do calendário da comunidade africana, o jogo África - Brasil, realizado entre jogadores africanos e brasileiros. Esse evento foi criado em 2013 com o objetivo de promover interação e celebrar a amizade entre a comunidade do bairro Sá Viana e os estudantes africanos da UFMA. O entrosamento entre os estudantes e os moradores do bairro ocorre principalmente devido à proximidade com a universidade. Os alunos frequentam os estabelecimentos locais em busca de serviços e lazer, como restaurantes, quadras esportivas e farmácias. Um dos pontos mais emblemáticos dessa interação era o Bambu Bar, localizado no Sá Viana, tradicionalmente citado como um local de encontro preferido entre os(as) estudantes africanos(as). Além da praticidade, essa convivência fortalece um intercâmbio cultural único, transformando o bairro em um espaço de integração além dos muros da universidade.

O jogo costuma acontecer no final do ano, na última semana do mês de dezembro, mas os preparativos começam dois meses antes com a criação de comissões, compostas por africanos e brasileiros, encarregadas da organização. É importante destacar ainda o papel da UFMA que em todas as edições contribuiu com o fornecimento de meio de transporte para o deslocamento, comida para a confraternização, além de ser a principal parceria na divulgação e cobertura do evento.

Em relação ao local de realização do jogo, não há um local fixo. Nos anos iniciais a partida foi realizada em campos de futebol no Sá Viana, e desde 2021 vem sendo realizada na Associação de Servidores da Universidade Federal do Maranhão (ASSUMA). A disputa é sempre realizada no período da manhã, por volta das 09h30. A equipe da África é composta majoritariamente por africanos, mas alguns brasileiros eventualmente compõem a equipe. O time brasileiro é formado exclusivamente por brasileiros, mas em 2024, um jogador do time África optou por jogar no time brasileiro, pois o time do Sá Viana estava com desfalques de alguns jogadores.

Figura 4 - 29 dezembro de 2023



Fonte: arquivo pessoal (2023).

O início da partida é muito esperada, as duas equipes entram no campo em clima de harmonia, mas em poucos minutos de jogo o espírito competitivo aflora com o incentivo das torcidas de ambos os lados. Acontecem reclamações em cima da arbitragem, discussões entre os jogadores, trocas escaldantes de palavras, mas sem brigas. Em alguns momentos surgem as reclamações exaltadas e xingamentos entre os jogadores, o time brasileiro costuma reclamar do time africano no sentido de que os jogadores batem muito, essas narrativas por vezes influenciam o comportamento do juiz o que gera discussões mais exaltadas, mas não há registro de brigas em nenhuma das edições do evento e tudo termina em harmonia. Às 12h o jogo é encerrado.

Após o jogo, os jogadores tomam banho e se juntam aos demais convidados para almoçarem. Depois do almoço as pessoas continuam no local da confraternização conversando e dançando ao som de músicas africanas e brasileiras. Há uma forte interação e clima de descontração entre os jogadores de ambos os times, mas ainda assim é possível observar que os demais convidados que fazem parte das comunidades geralmente sentam-se em mesas separadas formando pequenos grupos. Há também um certo estranhamento por parte de alguns brasileiros em relação à linguagem e à forma de dançar dos africanos. Esses estranhamentos são manifestados na forma risos e cochichos disfarçados.

Notei que há uma diferença comportamental entre a comunidade africana e a comunidade do Sá Viana, enquanto os africanos comportam-se de forma mais

extrovertida - cantando, dançando e interagindo, os brasileiros apresentam-se mais contidos, ficando com uma postura mais retraída, de observação e curiosidade.

Outro Encontro aberto que têm se tornado popular na comunidade africana são as *Festas Africanas*, organizadas geralmente no Centro Histórico de São Luís (MA). Essas festas também são organizadas por membros da comunidade africana, são divulgadas nas redes sociais e a participação requer a compra de ingressos. O lucro é direcionado aos organizadores do evento que são alguns estudantes africanos egressos que estão na cidade há mais tempo e já conhecem a dinâmica do Centro. Essas celebrações são ricas em simbolismos. O ambiente é decorado com bandeiras de países africanos e do Brasil, e com luzes coloridas nas cores das bandeiras. As músicas tocadas são animadas e pulsantes, a maioria são africanas com variações das mais populares em cada país, mas também tocam *reggae* e o *Funk* brasileiro.

Figura 5 - Festa Africana



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

As danças variam ao longo da festa, há momentos em que todos dançam livremente e de forma espontânea, e há outros em que os brasileiros seguem as coreografias dançadas pelos africanos. Nas festas costumam ser vendidos pratos típicos da culinária africana, na maioria das vezes que presenciei, as comidas eram guineenses, como canja e siga. A canja guineense é feita com arroz, frango e temperos. E siga (ou Sigá) é um tipo de ensopado típico de Guiné-Bissau que pode ser feito com carnes, peixes ou camarão seco e cozido com quiabo e óleo de palma e

outros temperos. A comida tem uma boa aceitação entre o público brasileiro, que costumam comprar e elogiar o cheiro e o sabor.

Um número expressivo de brasileiros participam da *Festa africana*, acredito que a identificação cultural e a curiosidade em relação à aspectos da cultura africana venham impulsionando essa participação, pois é comum encontrar brasileiros(as) vestidos(as) e penteados(as) de forma semelhante aos africanos(as).

6.1.2 AAMA: organização, suporte e desafios da coexistência

Inicialmente as reuniões da AAMA eram realizadas de forma presencial, mas durante a pandemia de *Covid-19* (do acrónimo inglês *Corona Virus Disease 2019*) passaram a ser feitas de forma virtual, por uma plataforma de vídeo conferência, e permanecem nesse formato até a data de realização desta pesquisa. A associação reúne atualmente sessenta e nove membros de variadas nacionalidades.

Figura 6 - Reunião presencial AAMA realizada na UFMA



Fonte: Arquivo pessoal,

A Associação dos Africanos no Maranhão foi criada oficialmente em 06 de abril de 2024, na cidade de São Luís, e dentre seus objetivos está a promoção da assistência social e da residência às minorias africanas no Maranhão. Desde a fase de planejamento de criação da AAMA houve o empenho dos idealizadores de tentar contactar o máximo de pessoas africanas que residiam no estado para que todos pudessem unir forças para a criação da associação.

As reuniões da AAMA foram realizadas em finais de semana, essa decisão foi tomada para que houvesse a participação do maior número possível de membros, já que durante os dias normais de semana muitos integrantes estão ocupados/as em outras atividades. Ainda assim, notei que nunca houve uma reunião em que todos os membros estivessem presentes, questões como horário de trabalho e outros afazeres pessoais eram frequentemente citados para justificar as ausências, quando essas eram justificadas.

As reuniões seguiam os ritos comuns às organizações coletivas dessa natureza, começavam com comunicados gerais passados pela secretaria e em seguida era aberto espaço para as discussões das pautas principais. As principais pautas envolveram questões burocráticas para a estruturação e bom funcionamento da associação, a organização de eventos alusivos a datas importantes para a África, dentre outros assuntos.

As decisões eram tomadas de forma democrática por maioria de votos, todos os membros presentes votavam. Era permitido que as câmeras fossem abertas durante as reuniões, mas a maioria dos integrantes optava por deixá-las desligadas.

Em 18 de agosto de 2024, um dos membros solicitou a intervenção da AAMA em um problema pessoal que estava enfrentando, ele relatou que havia sofrido racismo enquanto ministrava uma aula em um curso de graduação de uma universidade pública de São Luís e solicitou o apoio da associação. A AAMA se prontificou em ajudar, foi deliberado que seria solicitada uma reunião entre AAMA e a reitoria da universidade para melhor apuração do caso e tomada das medidas cabíveis.

A peculiaridade dessa associação está principalmente no fato dela ser uma associação que reúne integrantes de vários países africanos que estão no Maranhão em diferentes situações socioeconômicas, na formação atual são ao todo oito nacionalidades: angolanos(as), beninenses, camaronense, caboverdianos(as), ganenses, guineenses, nigeriano(a), senegalense. A maioria são angolanos (15) e guineense (11). Embora a heterogeneidade do grupo proporcione experiências enriquecedoras por diversas perspectivas, ela também traz desafios. Um desses desafios é lidar com as diferenças culturais, experiências individuais, expectativas distintas de cada membro, bem como, mediar os conflitos que surgem.

Em novembro de 2024, ocorreu um conflito no grupo de rede social da associação. Um estudante que recentemente havia chegado à cidade e que morava

em uma casa alugada com outros três estudantes africanos, solicitou a um dos administradores do grupo que o adicionasse e o administrador atendeu ao pedido, ainda que o estudante nunca tenha demonstrado qualquer interesse em participar da associação. Havia observado também que este estudante, embora dividisse a moradia com outros rapazes africanos, durante as conversas ele sempre se mantinha distante, tentei manter o diálogo algumas vezes, mas parecia se esquivar. Associei isso a uma possível timidez ou falta de entrosamento pela dificuldade com o idioma, pois ele era originário de um país de língua francesa e ainda estava fazendo o curso de língua portuguesa.

Cinco minutos após ser adicionado ao grupo, o estudante postou um longo texto em que, sem citar nomes, acusava pessoas do grupo de falsidade, hipocrisia, falta de união e de respeito. Imediatamente após a postagem ele saiu do grupo. À medida que os integrantes do grupo tomaram ciência do teor da mensagem começaram os questionamentos e críticas sobre as reais intenções do rapaz: porquê ele agiu dessa forma? Quais as motivações? Com qual finalidade? Uma vez que, o texto não se referia a nenhuma situação ou indivíduo específico.

Notei que o choque foi causado principalmente por ter sido uma ação provocativa, inesperada e desconexa dos propósitos do grupo, que é tratar de assuntos relacionados às demandas da associação e dos associados.

Após esse episódio, tentei localizar o rapaz, para conversar a respeito, mas não obtive êxito, pois ele mudou de residência e nunca mais se entrosou como a comunidade africana se afastou da comunidade africana. Soube posteriormente que ele havia se desentendido com os outros estudantes com os quais dividia a casa. Ou seja, os conflitos da convivência presencial não resolvidos foram projetados no ambiente virtual. O rapaz pode ter entendido que um ataque público seria uma forma de mostrar a sua desilusão com o grupo.

6.1.3 Engajamento Acadêmico e Cultural: ações de visibilidade e desconstrução de estereótipos

Classifiquei como encontros acadêmicos os eventos que são organizados pela comunidade africana, em sua maioria estudantes ativos ou egressos da UFMA, e que são realizados em parte ou totalmente em ambientes institucionais de ensino. Os organizadores têm focado em facilitar a integração social e cultural entre a África e o

Brasil também através desses eventos, a comunidade acadêmica costuma participar das palestras, seminários e oficinas, como palestrantes ou como ouvintes, o que favorece a criação de conexões entre as culturas dos países africanos com o Brasil.

Na AAMA surgiu a ideia de que fossem realizados eventos alusivos às independências dos países africanos que têm representantes na associação. A iniciativa de celebração deveria partir de cada membro, de acordo com sua nacionalidade, que solicitaria o apoio dos demais membros para a realização da comemoração. Foram realizados ao todo três desses eventos alusivos: Independência de Cabo Verde, Independência de Guiné-Bissau e Independência de Angola.

Em 05 de julho de 2024, a AAMA em parceria com a UFMA, organizou no Centro Pedagógico Paulo Freire, o evento aberto ao público, em comemoração da Independência de Cabo Verde. Acredito que por ter sido o primeiro evento deste tipo realizado pela AAMA, quase todos os membros da associação participaram.

Figura 7 - Evento de comemoração da Independência de Cabo Verde.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A cerimônia contou com uma palestra do Professor Doutor Carlos Alves Gomes dos Santos, de Cabo Verde, que cursa pós-graduação em Ciências Sociais na UFMA. Ao final do evento houve um momento de apresentação da cultura caboverdiana com música, dança e degustação de comidas típicas do país.

Em 24 de setembro de 2024, a AAMA e a UFMA promoveram um evento em homenagem aos 51 anos da Independência da Guiné-Bissau e ao centenário de Amílcar Cabral, líder político fundamental na luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Realizada no Centro Pedagógico Paulo Freire (UFMA), a celebração reuniu representantes da reitoria, docentes, discentes e técnicos(as) administrativos(as) da universidade, fortalecendo o diálogo entre culturas e a memória histórica.

O evento teve início às 15h30, recebendo os convidados da mesa de abertura do evento, após a cerimônia de abertura deu-se início à palestra sobre a realidade das sociedades guineense e caboverdiana na pós-independência. A palestra durou cerca de duas horas e em seguida o evento foi finalizado com a degustação de pratos típicos da culinária guineense, como o Siga. Embora tenha sido preparada uma quantidade significativa de comida, alguns convidados não conseguiram provar os pratos.

O ambiente estava decorado com a bandeira da Guiné-Bissau e as mesas cobertas com tecidos africanos. Entre os(as) africanos(as) presentes, alguns estavam com roupas típicas africanas e outros estavam com as roupas nas cores da bandeira nacional da Guiné-Bissau (vermelha, verde e amarela). Teve música e dança especificamente estilo *Gumbé* (Estilo musical tradicional de Guiné Bissau), os convidados dançaram acompanhando as coreografias. Foram entregues os brindes personalizados aos presentes, a celebração foi encerrada às 19h30.

Figura 8 - Evento de comemoração da Independência da Guiné-Bissau.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 9 - Prato típico guineense



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Figura 10 - A) Mesa de abertura; B) Peças de artesanato guineense



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Em setembro de 2024, a associação decidiu fazer uma reunião de consulta sobre a festa de Independência de Angola, comemorada em onze de novembro, para isso os angolanos e angolanas membros da AAMA foram consultados(as) sobre a possibilidade de realizar um pequeno evento alusivo à Independência de seu país. A ideia foi aceita por unanimidade e foi combinado que os(as) próprios integrantes angolanos(as) cuidariam da organização do evento em parceria com a associação e com apoio da UFMA.

Assim, em 11 de novembro de 2024, foi realizado o terceiro evento em comemoração às Independências dos países africanos que foi marcado pela participação da comunidade africana e da comunidade acadêmica da UFMA. Ao final da palestra intitulada *Estado e Desenvolvimento do Capitalismo: experiência*

angolana, foi servida a comida típica africana/angolana, de graça para todos(as) os(as) presentes ao som de música angola, o momento foi de grande descontração.

Figura 11 - Evento de comemoração da Independência de Angola



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Em 25 de maio de 2025, a AAMA junto com a UFMA e a UEMA, realizaram o IV Seminário África - Brasil, em homenagem ao Dia da África. Esse evento também foi realizado no prédio Paulo Freire da UFMA e no prédio do curso de Arquitetura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Centro Histórico de São Luís, e contou com a participação dos(as) estudantes africanos(as) e da comunidade acadêmica de ambas universidades. O tema do evento foi a "Confluência transatlântica: interconexões culturais e socioeconômicas entre o Brasil e países africanos".

Figura 12 - IV Seminário África - Brasil 2025



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 13 - IV Seminário África - Brasil 2025



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Destaco, duas situações que ocorreram durante a organização da festa de encerramento do seminário. Na primeira situação, um estudante angolano e eu, nos deslocávamos para o prédio onde ocorreria o evento, no Centro Histórico de São Luís, a fim de acertarmos os últimos detalhes, quando fomos abordados por duas idosas, de fenótipo branco, que fizeram de imediato a seguinte pergunta:

- De onde vocês são? Vocês são jamaicanos?

Respondemos que éramos africanos. Então, uma delas prosseguiu com as perguntas:

- E o que vocês estão fazendo aqui?

A esta nova pergunta, antes que pudéssemos responder, a outra senhora deu a resposta:

- Estão aqui fugindo da guerra, vieram fugidos da guerra...

Respondemos que não estávamos fugindo de nenhuma guerra e nos identificamos como estudantes da UFMA, mas elas não pareciam convencidas ou interessadas em nossa resposta, então, seguimos em frente com nossos afazeres.

Mas tarde, naquele mesmo dia, quando já estávamos em grupo, dentro do prédio da UEMA, finalizando os últimos detalhes para o evento. Fomos abordados novamente, desta vez, por um funcionário do prédio, que se aproximou do grupo e perguntou:

- *Algum de vocês é de Benin?*

Respondi que não, mas que havia um estudante beninense que chegaria mais tarde. Fiquei curioso com o interesse dele especificamente em Benin, pois geralmente os brasileiros perguntam por Angola ou pela Jamaica. Então, ele explicou o interesse peculiar:

- *Ah, certo, é que eu gostaria de saber mais sobre como foi a escravidão lá, como eles vieram para cá...*

Ninguém falou mais nada e todos ficaram sérios. Os demais africanos se afastaram. Quando o funcionário foi embora, uma estudante guineense comentou com uma certa indignação:

- *Não respondo mais este tipo de pergunta, eles só sabem perguntar sobre isso, sobre escravidão e essas coisas...*

Essas duas circunstâncias, embora não sejam casos raros de acontecer com a comunidade africana, causaram muito desconforto, mas infelizmente ainda reflete a imagem negativa que muitos brasileiros têm sobre a África e o povo africano.

Por isso, destaco a importância dos eventos realizados pela comunidade africana, pois representam a união de esforços para mostrar aos brasileiros uma perspectiva sobre o continente africano que fuja dos estereótipos relacionados à fome, guerra, subalternidade e miséria. Além disso, esses momentos são importantes para facilitar o compartilhamento de experiências e conhecimentos, combatendo a falsa ideia de uma África homogênea e atrasada

6.1.4 Convergências cotidianas: as realidades do dia a dia

Reúno nesta seção os encontros e conversas casuais que tive com a comunidade africana, convergências de situações do cotidiano, como almoçar no restaurante universitário da UFMA.

A maior parte desses encontros aconteceram na hora do almoço, entre 12h a 13h30, momentos marcados pela pressa. Duravam, em média, o tempo de uma refeição e sempre eram complementados com frases como ***"tenho que correr..."***,

"hoje estou na correria..." o que marcava a rotina agitada de demandas e compromissos, mas ainda assim diálogos interessantes emergiram desses momentos.

Em um desses momentos, cheguei ao restaurante universitário e encontrei um grupo de cinco estudantes africanos, quando me aproximei, aos cumprimentá-los observei que apenas dois deles ainda almoçavam, os demais já haviam terminado suas refeições, mas permaneceram na conversa. Discutiam a questão da segurança pública no Maranhão. A discussão tinha sido motivada por conta dos recorrentes assaltos nos ônibus que fazem percurso no campus da UFMA. Um estudante angolano mencionou que se fosse em Angola, essa situação já teria sido resolvida, pois a polícia angolana teria métodos mais "eficazes" de lidar com a violência. Todos riram e concordaram.

Quando estávamos em grupo, as conversas quase sempre giravam em torno de temas coletivos, como as políticas sociais e econômicas dos países africanos em comparação com as que são praticadas no Brasil. Quando encontrava algum desses estudantes africanos individualmente os temas das conversas eram mais pessoais sobre desemprego, processo de naturalização, afetos, etc.

Em meados de maio de 2024, encontrei no restaurante um estudante guineense egresso da UFMA, participante deste estudo, sentado sozinho. Ele acenou para mim, fui até ele, nos cumprimentamos e sentei para almoçarmos juntos. A essa hora, o movimento no restaurante já não era tão intenso, mas ainda havia bastante pessoas. Durante a conversa ele falou sobre como estava com dificuldades para conseguir emprego, inclusive já tinha recorrido várias vezes a conhecidos da UFMA, pessoas que haviam prometido oportunidade de emprego, mas tudo ficava apenas em promessas. Tentou também entrar na Pós-Graduação para pleitear uma bolsa, porém não havia conseguido até o momento.

Tive também a oportunidade de almoçar com uma estudante guineense participante desta pesquisa. Quando cheguei ao restaurante ela já estava lá, sentei junto a ela e conversamos a respeito da correria diária com estudos e cuidados com a família. Ela tem filhos menores e relatou que só ia à UFMA quando tinha aulas ou quando tinha algo para fazer em seu curso e aproveitava para almoçar no Restaurante Universitário (R.U.), mas assim que terminava de fazer tudo, ia direto para casa cuidar das outras demandas.

Essa rotina acelerada e com atividades constantes não é uma exclusividade dos estudantes africanos, mas observei o impacto que esse fenômeno tem causado o distanciamento da comunidade africana. Nos últimos anos, notadamente entre 2024 e 2025, observei que os eventos da comunidade africana tem atraído menos pessoas africanas. Sempre que possível, nesses encontros casuais, buscava conversar sobre essas ausências. Uma estudante africana que fazia um curso integral na área de saúde, relatou as ausências estavam relacionadas à extensa carga horária de estudos, estágios e outras atividades acadêmicas, que estavam dificultando a conciliação com outras atividades, inclusive de lazer.

Mas havia também os/as estudantes que não faziam cursos integrais, e outras pessoas da comunidade africana que não estavam inseridos na AAMA e nem participavam das atividades organizadas pela comunidade. Tentei por várias vezes entender os motivos dos seus afastamentos ou não participação na associação e não encontrei resposta, entendi que há uma variedade de fatores relacionados a experiências negativas com o grupo e de não identificação com a finalidade da associação ou as pautas dos eventos.

Ouvi também relatos de ausências que envolviam questões econômicas, como os eventos são geralmente realizados no centro da cidade ou em regiões próximas e questões como transporte, tempo de deslocamento e custos adicionais, horário das festas, influenciam na decisão de participar ou não.

Nessas festas, prevalece o clima de harmonia, mas não é difícil encontrar queixas sobre o favorecimento de um país em relação à cultura dos demais, principalmente em relação às músicas tocadas. Em várias ocasiões presenciei essas queixas e até mesmo casos de pessoas que vão até o DJ a e pedirem muito para tocarem músicas de seus países.

6.1.5 Síntese da observação participante: categorias emergentes e primeiras impressões

Após a apresentação e a descrição dos cenários, algumas impressões iniciais emergiram das observações realizadas. Os dados coletados em campo permitiram identificar padrões de interações e dinâmicas que foram agrupadas em categorias analíticas que estão organizadas no quadro 14. Em cada categoria foram reunidas informações de padrões comportamentais que são essenciais para compreender as

motivações de adiamento do retorno dos estudantes africanos a seus países de origem.

Quadro 14 - Síntese de categorias da observação participante

Categoria	Elementos
Redes de apoio e construção de laços	- Formação e manutenção de redes de apoio e acolhimento - Construção de laços afetivos/familiares (em especial, casamentos com brasileiros/as ou outros/as africanos/as)
Afirmação cultural e combate a estereótipos	- Criação de mecanismos de proteção e defesa (como a AAMA) - Eventos abertos ao público com apresentação da diversidade histórica e cultural africana
Realidade brasileira: oportunidades, barreiras e percepções	- Racismo e xenofobia - Dificuldades de empregabilidade - Oportunidades de qualificação acadêmica e profissional - Parcerias com universidades - Conflitos internos e falta de identificação com o grupo - Distanciamentos na comunidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A categoria **Redes de apoio e construção de laços** demonstra que a integração com a comunidade africana é um fator fundamental para a construção de suporte emocional e de socialização do/a estudante africano/a desde o momento de sua chegada ao Brasil até a sua decisão de permanência. Por isso, nesta categoria foram incluídas: a formação e manutenção de redes de apoio e acolhimento e a construção de laços afetivos/familiares (em especial, casamentos com brasileiros/as ou outros/as africanos/as). Os elementos que contemplam essa categoria são demonstrados, por exemplo, nos movimentos de organização para alugar casas, o compartilhamento de moradia para reduzir custos e também nas mobilizações para comemorações de aniversários, recepções e despedida.

A Observação participante revelou que a construção e manutenção de redes de apoio é um pilar fundamental para a experiência dos estudantes africanos no Brasil, impactando diretamente suas motivações para permanecer. Os "encontros fechados planejados", caracterizados por almoços, churrascos e comidas típicas de diversos países africanos, funcionam como verdadeiros refúgios culturais e emocionais. Nesses espaços íntimos, a recriação da atmosfera africana, por meio da culinária, música e vestimenta, evoca memórias afetivas e a nostalgia do lar, atenuando a distância da família e do país de origem. Essa sensação de pertencimento e acolhimento é crucial

para minimizar o impacto do choque cultural e da solidão, fornecendo uma base emocional que fortalece a decisão de permanecer, pois o Brasil deixa de ser apenas um local de estudo e passa a ser também um espaço de vida e afeto.

Além do suporte emocional, esses laços se traduzem em auxílio prático, como observado na organização de moradia compartilhada para recém-chegados, uma estratégia econômica e de segurança. A mobilização para celebrar aniversários, receber e despedir membros da comunidade demonstra um forte senso de comunidade e solidariedade, essencial para navegar os desafios da vida em um país estrangeiro. A presença constante de brasileiros com "relações afetivas" nesses encontros também indica um grau de integração interpessoal, onde o estudante não está isolado, mas construindo pontes. Assim, a densidade dessas redes de apoio e a qualidade dos laços formados no Brasil oferecem um "colchão de segurança" social e prático que pode ser mais forte do que a incerteza de um retorno ao país de origem, onde muitos teriam que "começar tudo do zero" sem essa infraestrutura de suporte já estabelecida. O investimento emocional e prático nessas relações no Brasil, que se tornam parte de sua nova "família", configura uma motivação poderosa para a fixação, transformando a estadia temporária em um projeto de vida duradouro.

Na categoria **Afirmação cultural e combate a estereótipos** reuni um conjunto de ações realizadas pela comunidade africana no Maranhão que visam dar visibilidade à situação dos africanos/as no Brasil, bem como, construir uma imagem positiva da África e desconstruir estereótipos. Nesta categoria esta a criação da Associação dos Africanos no Maranhão (AAMA) como mecanismo de defesa e representação dos interesses de seus associados, como no caso da denúncia de racismo feita pelo professor camaronês. Ao mesmo tempo, a realização de eventos abertos ao público (acadêmicos, festas, jogos de futebol) apresentam a diversidade histórica e cultural africana como forma de combater estereótipos negativos semeados no Brasil.

Esta categoria é central para compreender como os estudantes africanos buscam moldar sua experiência no Brasil e, por sua vez, suas decisões de permanência. Os eventos acadêmicos, como as celebrações das independências de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, e o Seminário África-Brasil, são estratégias proativas da comunidade africana para desconstruir a imagem negativa e homogênea da África, frequentemente perpetuada no Brasil.

Ao apresentar a riqueza cultural, a história e as contribuições do continente, esses eventos não apenas promovem a integração e o intercâmbio, mas também

servem como um espaço de empoderamento e valorização da identidade. Para os estudantes, participar dessas iniciativas pode se tornar uma motivação de permanência ao encontrarem um propósito em serem agentes de mudança na percepção brasileira sobre a África, transformando o "estranhamento" e o "preconceito" em oportunidades de diálogo e educação.

Os chocantes relatos dos encontros cotidianos – as perguntas sobre "guerra" ou "escavidão em Benin" – são evidências gritantes da persistência de estereótipos. O desconforto e a indignação expressos pelos estudantes diante dessas interações revelam uma batalha constante pela dignidade e pelo reconhecimento. Nesse contexto, a criação da Associação dos Africanos no Maranhão (AAMA) surge como um mecanismo vital de defesa e representação dos interesses de seus membros, como demonstrado na pronta resposta ao caso de racismo sofrido por um professor.

A existência de uma estrutura formal de apoio e a capacidade de enfrentar coletivamente o racismo e a xenofobia podem ser um fator decisivo para a permanência, pois oferecem um sentimento de segurança e apoio institucional que minimiza os riscos de se estar em um país estrangeiro. A luta por representatividade e visibilidade, portanto, não é apenas um projeto social, mas uma condição para uma permanência mais digna e significativa em um país que ainda precisa aprender a reconhecer e valorizar a diversidade africana para além de seus estigmas históricos.

A categoria **Realidade brasileira: oportunidades, barreiras e percepções** estão os conflitos internos e externos que atravessam as vivências dos estudantes africanos/as no Maranhão, os choques e o enriquecimento cultural, o desenvolvimento profissional, a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, dentre outros. Esta categoria ressalta a complexidade da convivência na comunidade africana, bem como, as especificidades desta comunidade que tende a lidar com conflitos internos (falta de identificação e afastamentos dos membros) e externos (racismo, xenofobia, desemprego, preconceito, qualificação acadêmica). Por outro lado, a expectativa de oportunidades acadêmicas e profissionais, no Brasil, marcam fortemente as experiências dos estudantes africanos.

A análise das "Convergências Cotidianas" na observação participante oferece uma lente crucial para entender as oportunidades e barreiras práticas que moldam as decisões de permanência dos estudantes africanos no Brasil. As conversas informais sobre segurança pública, por exemplo, revelam uma percepção de vulnerabilidade no Maranhão, que é contrastada com uma idealização das condições em seus países de

origem (como a "eficácia" da polícia angolana). Embora esse ponto possa gerar um desejo de retorno, a observação de que esses temas são discutidos abertamente no grupo sugere uma tentativa coletiva de lidar com a realidade local, o que pode reforçar a dependência da rede de apoio para uma permanência mais segura.

Mais diretamente ligadas à permanência, as observações sobre as dificuldades de inserção profissional são alarmantes. O relato do estudante guineense que buscava emprego e pós-graduação, sem sucesso imediato, ilustra a frustração com a falta de oportunidades após a conclusão do curso. Essa barreira econômica é uma das principais justificativas para o adiamento do retorno, pois o estudante se vê em um "pêndulo", incapaz de financiar o retorno e, ao mesmo tempo, impedido de progredir profissionalmente no Brasil sem o diploma ou por outras barreiras. A observação da rotina "acelerada" e a consequente diminuição da participação em eventos da comunidade também sublinham a pressão por estabilidade e trabalho, que muitas vezes prioriza a busca por sustento em detrimento da vida social, mesmo dentro da própria comunidade africana. Além disso, as queixas sobre o "favorecimento de um país em relação à cultura dos demais" em festas, mesmo que sutis, apontam para tensões internas à própria comunidade africana, que podem gerar um certo distanciamento para alguns indivíduos. Assim, a realidade dos desafios econômicos, a burocracia para regularização (como a questão do diploma) e as micro-tensões culturais moldam a percepção dos estudantes sobre a viabilidade de uma vida digna e próspera no Brasil, tornando a permanência uma decisão complexa, permeada tanto por oportunidades quanto por obstáculos significativos.

Para o melhor aprofundamento das categorias definidas na etapa de observação participante, é indispensável que seja realizada uma análise integrada dessas categorias com as informações obtidas nas demais etapas de coletas de dados, isso será feito na seção de triangulação de dados. No entanto, a discussão dessas primeiras impressões baseada nas informações obtidas nas observações realizadas, apontam que pelo menos dois fenômenos estão intrinsecamente relacionadas às motivações que embasam as decisões dos estudantes-convênio africanos egressos do PEC-G de permanecerem no país Brasil após a conclusão do curso: a construção de relações interpessoais a partir das dinâmicas de interações informais realizadas por esses estudantes durante e após a sua formação na graduação. e a busca por estabilização acadêmica e profissional.

Essas primeiras impressões da observação participante, que revelam as dinâmicas sociais e culturais dos estudantes africanos no Maranhão, serão aprofundadas e complementadas pela perspectiva individual dos participantes, conforme será detalhado na análise das entrevistas e questionários a seguir.

6.2. Entrevistas e questionários: as vozes dos(as) estudantes egressos(as)

Na etapa de coleta de dados com os estudantes africanos participantes deste estudo utilizamos duas técnicas: o questionário aberto e a entrevista aberta. O questionário foi utilizado como alternativa à realização de entrevista, com os estudantes com os quais não havia compatibilidade de horários e mesmo a entrevista de forma virtual era inviável. Ressalto que esta seção detalha as percepções iniciais e padrões emergentes derivados exclusivamente das realizações de entrevistas e aplicação dos questionários, a análise integrada com a observação participante será realizada na seção posterior.

As técnicas de coleta de dados foram aplicadas com nove participantes, distribuídas conforme quadro 15:

Quadro 15 Aplicação das técnicas de coleta de dados

Técnica de coleta	Quantidade de participantes
Entrevista aberta presencial	3
Entrevista aberta virtual	1
Questionário	5
Total de participantes	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para a organização dos dados foram realizadas as transcrições das entrevistas e coleta das respostas dos questionários. Seguimos com a leitura exploratória para a identificação de padrões, palavras-chave e temas recorrentes. E em seguida, selecionamos e analisamos os trechos em que elas apareciam, conforme exemplo apresentado no quadro 16.

Quadro 16 - Modelo de análise das entrevistas

ID	Trecho da resposta	Deseja retornar	Estímulo para o retorno	Motivação para permanecer
P1	"Pretendo, conseguir me organizar financeiramente, pois quero me aposentar na minha terra , passar mais anos com meus pais e poder de certa forma contribuir com a melhoria da saúde bucal no meu país. "	Sim	Rever a família; Voltar para casa; Contribuir com o país a partir do conhecimento adquirido em sua formação	Poucas oportunidades de emprego no país de origem; Conseguir estabilidade financeira
P2	"Não tenho planos de voltar a morar de novo em meu país. Já faz 12 anos que moro no Brasil e minha vida hoje é aqui. Tenho mais coisas aqui do que tinha, do ponto de vista da individualidade, apesar de lá ficar a minha família, mãe, irmão e irmãs"	Não	Rever a família;	Vida estabelecida no Brasil; Poucas oportunidades no país de origem;

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em seguida, organizamos as categorias a partir dos temas que apareceram de forma mais recorrente nas entrevistas e nos questionários, assim foram criadas três categorias centrais: Desafios e oportunidades do adiamento do regresso, Estratégias de permanência e O desejo do retorno ao país de origem.

Quadro 17 - Categorias baseados nas entrevistas e questionários

Categorias	Elementos
Desafios e oportunidades do adiamento do regresso	- Perda imediata do vínculo com o Brasil - Perda do visto de estudante; - Falta de apoio do governo do país de origem - Falta de programas de acolhimento aos recém formados no país de origem; - Falta de oportunidades de emprego;
Estratégias de permanência	- Renovação do visto - Renovação do vínculo - Inserção no mercado de trabalho - Investimento em qualificação acadêmica e profissional
O desejo do retorno ao país de origem	- Saudade da família; - Sensação de não pertencimento; - Ligação emocional com o país de origem; - Expectativa de compartilhamento de aprendizados e experiências

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os depoimentos dos participantes foram organizados nas categorias criadas, o que permitiu a identificação de perspectivas e experiências dos estudantes africanos participantes desta pesquisa. Na seção seguinte, são apresentados as impressões iniciais da análise isoladas desses relatos a partir dos padrões discursivos e percepções individuais dos participantes.

6.2.1 Desafios e oportunidades do adiamento do regresso

A categoria **Desafios e oportunidades do adiamento do regresso** traz elementos que permeiam a decisão de adiamento do retorno o país de origem, avaliando preliminarmente esses elementos que apareceram em todas as falas dos participantes, identificamos que essa decisão não é tomada sem que haja uma cuidadosa avaliação considerando várias possibilidades que podem ser negativas ou positivas.

Esta categoria emerge fortemente das falas dos estudantes, revelando que a decisão de permanecer no Brasil não é um mero desinteresse pelo retorno, mas sim o resultado de uma complexa avaliação de cenários. O principal desafio imediato após a conclusão do curso é a perda abrupta dos auxílios e do vínculo com a universidade, conforme exemplificado pelo relato do participante 6 sobre a perda da moradia e das bolsas.

"Quando eu terminei o curso, eu morava na casa dos estudantes. automaticamente, eu perdi a bolsa que eu ganhava, eu perdi o vínculo, a moradia, a bolsa Promisaes, a bolsa de almoçar no RU... Todos os privilégios" ((Participante 6).

Essa "surpresa", apesar de ser uma condição do PEC-G, expõe a vulnerabilidade financeira dos recém-formados, que durante a graduação dependiam exclusivamente desses recursos. A perda dos auxílios, principalmente os pecuniários, atingiu diretamente os estudantes porque a permissão para que os estudantes-convênio realizassem atividade remunerada só foi concedida em 2024 após a reformulação das diretrizes do PEC-G no Brasil. O que destaca uma lacuna anterior no programa que impactava diretamente a autonomia financeira dos estudantes.

As bolsas e os auxílios eram as únicas formas de garantir renda enquanto cursavam suas graduações. As dificuldades financeiras dos recém formados acendeu a discussão sobre o papel desempenhado pelos governantes de seus países de origem nesse programa e intercambio.

"Quando a gente vem para cá a gente não tem ajuda do governo, a ajuda é zero, então a gente passa primeiro ano, né, às custas dos pais que se esforçam muito para poder mandar dinheiro" (Participante 6).

O abandono dos governos dos países de origem, se estendeu após a conclusão da graduação, dificultando o retorno desses(as) alunos(as) e algumas questões emergiram dos relatos. Uma delas foi os altos valores de custeio das passagens de volta que tem dificultado o retorno:

"Todo ano a gente tenta voltar para ver pelo menos ver a família, matar a saudade, mas a grande dificuldade são as passagens de avião, que todo ano aumenta e atualmente tá muito difícil". (Participante 7)

Essa ausência de apoio governamental dos países de origem é um fator crítico. A dificuldade em custear passagens de volta, que "todo ano aumenta", conforme o

participante 7, mostra uma barreira econômica concreta ao retorno, forçando a permanência.

Aos estudantes com excelente desempenho acadêmico, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) oferece um auxílio-retorno, chamado de Bolsa mérito, para custear as despesas de viagem do estudante de volta ao seu país. Alguns estudantes africanos mencionaram que ganharam essa bolsa, no entanto, ingressar no mercado de trabalho de seus países apenas com a formação na graduação pode ser um processo desafiador:

"Cheguei a ganhar bolsa mérito que dá uma bolsa no final do curso para voltar para o país, uma bolsa não, uma passagem de volta só que eu falei, o que eu vou fazer lá agora? Então vou ter que começar tudo do zero? Estudei aqui, vou voltar, mas como vou arrumar um emprego? Eu não conheço ninguém que pode me ajudar de alguma maneira lá" (Participante 6).

A "Bolsa Mérito" oferecida pelo MRE, embora seja um benefício, é questionada pelo estudante por sua insuficiência diante da realidade de seu país. Outra questão, ocorre quando o estudante consegue retornar, mas não consegue se inserir no mercado de trabalho de seu país:

"No programa de PEC-G tem que voltar para o seu país depois de concluir e tem que passar dois anos. Foi o que eu fiz, terminei, voltei e passei dois anos e meio sem conseguir emprego, sem conseguir nada". (Participante 5)

Esse dilema revela que a mera possibilidade de retorno físico não se traduz em oportunidades de inserção digna no mercado de trabalho de origem. O que reforça a percepção de um cenário profissional desfavorável no país de origem, impulsionando a busca por alternativas no Brasil. Assim, o adiamento do regresso é, muitas vezes, uma estratégia de sobrevivência e busca por melhores condições, evidenciando que os desafios em casa são tão (ou mais) determinantes quanto às oportunidades no Brasil.

6.2.2 Estratégias de permanência

A categoria "Estratégias de Permanência" demonstra a proatividade dos estudantes em construir um novo caminho de vida no Brasil diante dos desafios do retorno e da necessidade de regularização. A principal tática observada é a busca por qualificação acadêmica adicional, como a entrada em programas de pós-graduação.

"Voltar apenas com a graduação, eu venho de um país em que a graduação em si não é algo muito forte, a graduação não é suficiente para você competir muito no mercado de trabalho. Então, eu vi que no Brasil eu tinha ainda oportunidades, de cursos de pós-graduação...isso me atraiu". (Participante 4)

Essa escolha, além de renovar o visto de estudante e garantir a permanência legal no país, é vista como um investimento estratégico para aumentar a competitividade no mercado de trabalho, seja no Brasil ou em um futuro retorno.

Por outro lado, ficar no Brasil também envolve uma série de desafios, o mais apontado pelos estudantes foi a renovação do visto. Os estudantes do PEC-G entram no Brasil com um visto de estudante, esse visto precisa ser regularmente renovado junto à Polícia Federal durante a graduação. A renovação do visto é feita com o pagamento da taxa para prorrogação da estada, o valor da taxa não é fixo e varia de acordo com a nacionalidade:

"Todo ano a gente estava pagando quase na faixa de 400 reais. A gente não consegue nem trabalhar, então como é que a gente consegue se sustentar aqui? Ainda mais, com o pouco que a gente tem todo ano tem que tirar 400 reais para renovar visto, e se atrasar você paga multa" (Participante 7).

Com a conclusão do curso de graduação, o estudante que não retorna ao país de origem tem o visto cancelado. Para se manter de forma regular no Brasil, o estudante precisa possuir algum tipo de visto ou estar naturalizado.

Aqui entramos em uma outra categoria deste estudo: as Estratégias de permanência. Nesta categoria foram reunidos os procedimentos que os estudantes realizaram/realizam para renovar o vínculo com o Brasil e prorrogar (ou conseguir um novo tipo) de visto mesmo após a conclusão de seus cursos.

A estratégia mais citada foi a entrada em um programa de pós-graduação de uma instituição brasileira, essa alternativa é apontada como vantajosa para a vida acadêmica e profissional. O relato do participante 4 que "correu neste dia" para renovar o visto através da matrícula no mestrado ilustra a urgência e a importância dessa via para a manutenção de sua estadia regular.

"Quando eu terminei o curso, eu estava renovando o visto, naquele período eu estava na transição entre terminar o curso e vencer o visto [...] Então, nesse período, eu consegui entrar no programa de mestrado, na verdade no dia em que ia vencer, eu consegui pegar uma assinatura do departamento, eu corri neste dia... eu fui para a Polícia Federal e consegui renovar por mais um ano"
(Participante 4).

Paralelamente à via acadêmica, a formação de vínculos afetivos duradouros e a constituição de família no Brasil emergem como uma poderosa estratégia e motivação para a permanência. Durante a sua estada no Brasil, os/as estudantes africanos também formam vínculos afetivos duradouros, dos nove participantes todas/as haviam constituído família, com africanos/as ou brasileiras, durante o período de graduação. O fato de todos participantes terem constituído família com brasileiros(as) ou outros(as) africanos(as) ressalta a profundidade desses laços.

Os estudantes casados ou com união estável com brasileiras têm recorrido à Autorização de Residência (antigo visto permanência) permanente como forma de residir e trabalhar de forma legal no Brasil. A obtenção da Autorização de Residência (antigo visto de permanência) através de união estável, como no caso do participante 7 que garantiu uma "residência de 10 anos", é um testemunho concreto de como a vida pessoal se entrelaça com a decisão de não retornar.

"Eu tenho visto de residência através de uma união estável que eu tenho com uma brasileira, através dessa união estável eu consegui mais um tempo para permanecer aqui no Brasil. Então agora eu tenho um residência de 10 anos"
(Participante 7)

A autorização de Residência facilita também o processo de naturalização e alguns estudantes já estão naturalizados brasileiros. No entanto, a inclusão no

mercado de trabalho tem sido difícil, principalmente para os estudantes que não retornaram a seus países para pegar o diploma de graduação. No entanto, mesmo com essas estratégias, persistem barreiras significativas, especialmente a dificuldade na obtenção do diploma de graduação:

"O diploma ainda não peguei, eu sou formado vai fazer 3 anos eu não consegui pegar o diploma, porque tem que ser eu mesmo que tenho que voltar lá em Gana, na embaixada, para pegar. Ou eu tenho que mandar uma carta de autorização para minha mãe ou alguém muito próximo mim, para a pessoa pegar, uma procuração" (Participante 6)

A exigência do estudante retornar ao país de origem para pegar o diploma de conclusão de graduação é uma regra do PEC-G, mas o programa prevê que caso o estudante não possa comparecer pessoalmente à Embaixada ou Consulado do Brasil em seu país, o diploma pode ser retirado através de procuração. Ainda assim a retirada do diploma por procuração tem sido dificultada em alguns países, um processo que o participante 4 descreve como complexo, chegando a exigir ação judicial:

"Aqui no Brasil, me organizar financeiramente é difícil, porque quando eu finalizei a graduação, eu não voltei para pegar o diploma, e meu diploma ficou lá, na embaixada. É uma obrigação a pessoa ir buscar pessoalmente, já tentei fazer procuração, não deu certo. No momento, eu estou abrindo um processo judicial pela Defensoria Pública da União, [...] então a única opção que eu tenho é o processo judicial e eu solicitei uma abertura de processo e ainda está tramitando" (Participante 4)

A ausência do diploma, conforme os relatos, é um impeditivo direto para a inserção em empregos formais e justos, forçando muitos a trabalharem em áreas diversas da sua formação, perpetuando um ciclo de instabilidade econômica, como pode ser observado no relato do participante 7:

"A gente não consegue emprego aqui, porque está sem diploma e sem diploma você não consegue emprego na sua área de formação. Por isso que a

gente foca, eu acabei focando em outras áreas, mas isso tá impedindo muito (Participante 7).

E na fala do participante 4:

"Estou numa situação que parece que é um pêndulo, né, que não sai, ele vai e volta, eu tento, eu tento me planejar para viajar buscar, eu não consigo porque o trabalho que eu faço não é suficiente, para financiar essa viagem, ao mesmo tempo, não consigo trabalhar, no Brasil, porque não tenho diploma de graduação. Então, estou nessa situação atualmente" (Participante 4).

Além do diploma, são mencionadas outras barreiras que dificultam a permanência dos estudantes africanos no Brasil, como pode observado no relato do participante 9:

"Principais desafios de morar no Brasil, são falta de segurança pública, dificuldade de inserir no mercado do trabalho com uma remuneração justa" (Participante 9).

Além disso, o racismo estrutural brasileiro também é uma barreira crucial, conforme o participante 2:

"Por mais que se tenha a formação de alto nível, os esforços sempre devem ser dobrados em especial devido a questão racial brasileira que atribui a toda pessoa de cor de pele considerada preta, um certo “defeito de cor”, que dificulta a relação com o mercado de trabalho, bloqueando dessa forma o que nos fez permanecer que é a busca por um bem-estar [...] O racismo é um desafio muito grande ao se morar em terras brasileiras, mas acredito que a desempregabilidade que passa a comunidade africana é um dos grandes desafios, principalmente porque se tem uma alta qualificação (Participante 2).

Assim, as estratégias de permanência são multifacetadas, envolvendo burocracia, qualificação e construção de laços afetivos, mas são constantemente desafiadas por obstáculos estruturais que impactam a qualidade dessa permanência.

6.2.3 O desejo do retorno ao país de origem

Apesar das estratégias de permanência e dos desafios para o retorno, a categoria "O Desejo do Retorno ao País de Origem" revela que, para a maioria dos participantes, a ideia de voltar para casa persiste como uma aspiração latente ou um projeto de longo prazo.

"Os maiores desafios são a distância da minha família (pais e irmãos), das minhas raízes e costumes" (Participante 1)

A saudade da família, dos amigos, das "raízes e costumes" é uma emoção recorrente e poderosa, que, mesmo diante de uma vida estabelecida no Brasil, mantém viva a conexão com o lugar de origem. As falas explicitam que a distância da família é um dos "maiores desafios" de morar no Brasil, gerando um anseio por reconexão.

Ainda assim, podemos dividir essa expectativa de retorno em retornos breves, para matar a saudade de familiares e amigos:

"Tenho planos de visitar o meu país, mas não para voltar a se tornar o meu endereço outra vez". (Participante 2)

E os retornos definitivos, planejados para serem realizados a longo prazo, envolvem organização financeira e acúmulo de experiências:

"Depois de anos de vivência, experiências adquiridos, tanto no aspecto pessoal, acadêmico e profissional, tenho projeto de retornar no futuro ao meu país para dar contribuição na sociedade do meu país de tudo aquilo que aprendi como pessoa, estudante e profissional formado (Participante 3)

Isso sugere que o retorno não é visto como uma fuga do Brasil, mas como um projeto de vida onde o conhecimento e a experiência adquiridos no exterior seriam aplicados para o desenvolvimento de seus países.

Além dos laços afetivos e da contribuição profissional, a melhoria das condições políticas, econômicas ou de segurança nos países de origem também é um fator que pode tornar o retorno mais atraente:

"Por enquanto, eu permaneço aqui, mas assim que abrir uma oportunidade para eu voltar para Gana, eu não vou pensar duas vezes, pois é pois casa é casa, né, a nossa casa a gente não pode esquecer" (Participante 4)

A frase "casa é casa, né, a nossa casa a gente não pode esquecer" encapsula a profunda ligação identitária e cultural que muitos mantêm com seu país, mesmo após anos de permanência no Brasil.

Além da saudade dos familiares, alguns relatos citam a dificuldade de inserção plena ou de acesso a recursos e direitos, no contexto de desigualdades sociais no Brasil, como intensificadores do desejo retorno aos seus países:

"O meu maior desafio é a segurança pública do Brasil e saudades da família e do meu país. E quanto oportunidades de permanecer, é ilusória ou controversa, até pela desigualdade de acesso ao Brasil de fato" (Participante 8)

O relato do participante 8 sobre as "oportunidades de permanecer [serem] ilusórias ou controversas, até pela desigualdade de acesso ao Brasil de fato", indica que, para alguns, o desejo de retorno pode ser intensificado pela percepção de que a integração plena e o acesso a uma vida justa no Brasil ainda são distantes, tornando a ideia de um "recomeço" em casa, quando as condições permitirem, uma perspectiva mais digna e desejável.

As impressões e padrões aqui delineados, provenientes das entrevistas, serão posteriormente articulados e confrontados com os achados da observação participante na seção de triangulação, visando uma compreensão mais holística e robusta do fenômeno da permanência de estudantes africanos egressos de cursos de graduação no Brasil. Preliminarmente, consideramos que as análises das entrevistas e dos questionários indicam que, apesar de alguns pontos positivos, como melhor qualificação profissional e acadêmica, permanecer no Brasil ainda é percebido pelos

estudantes como um processo desafiador, especialmente no que se refere dificuldades financeiras, distância da família, preconceito e falta de apoio dos governos locais e dos países de origem, aspectos que merecem ser explorados em maior profundidade na seção de triangulação de dados.

6.3. Triangulação de Dados e Discussão Integrada: Entre Laços, Lutas e Horizontes Migratórios

A seção anterior detalhou as impressões iniciais e os padrões emergentes tanto da observação participante quanto das entrevistas individuais com os estudantes-convênio africanos egressos do PEC-G na UFMA. Agora, aprofundaremos a análise por meio da **triangulação metodológica**, um processo que, como propõe Denzin (2009), permite cruzar diferentes fontes de dados para validar, complementar e aprofundar a compreensão do fenômeno estudado. Neste contexto, não apenas os dados da observação e das entrevistas serão confrontados e integrados, mas também serão estabelecidas pontes sólidas com o referencial teórico que embasa esta pesquisa, oferecendo lentes conceituais para interpretar as experiências dos participantes. O objetivo é transcender a descrição para alcançar uma compreensão holística das complexas motivações que impulsionam a permanência desses estudantes no Brasil, em meio a oportunidades, desafios e o contínuo entrelaçamento de identidades.

6.3.1. A Construção de Redes e o Pertencimento na Diáspora: Pontes para a Permanência

A observação participante revelou uma intensa formação de redes de apoio e acolhimento entre os estudantes africanos, evidenciada pelos "encontros fechados planejados" e pela estrutura da AAMA. Esses espaços de sociabilidade funcionam como verdadeiros "refúgios culturais e emocionais", onde a culinária, a música e as vestimentas típicas recriam uma atmosfera de "casa", atenuando a nostalgia e a distância da família. Essa dinâmica corrobora diretamente com as "Estratégias de Permanência" identificadas nas entrevistas, onde a constituição de laços afetivos duradouros e a formação de famílias (muitas com brasileiros/as) emergem como pilares fundamentais. O participante 7, ao relatar ter "visto de residência através de

uma união estável", ilustra como os vínculos pessoais se convertem em segurança jurídica e social, consolidando a permanência.

Essa busca por construir e fortalecer laços no Brasil pode ser interpretada à luz do conceito de diáspora, conforme abordado por Stuart Hall (2003). Para Hall, as identidades diaspóricas são fluidas e estão em constante "processo de devir", construídas na intersecção entre o passado, o presente e o futuro. Os estudantes, ao recriarem aspectos de suas culturas de origem no Maranhão e ao formarem novas famílias, estão ativamente construindo suas "identidades e mediações culturais" na diáspora.

Ismael Tcham (2016), ao discutir os dilemas da migração de estudantes africanos, ressalta que o "estar, ficar e retornar" é atravessado por complexas negociações identitárias. A observação de estudantes que "entram em contato com os que aqui estão para organizar questões moradia, documentação" ou que compartilham aluguel demonstra a vitalidade dessas redes.

Além disso, a AAMA se destaca como uma organização coletiva que, além de promover eventos culturais, atua na "assistência social e residência às minorias africanas". Sua intervenção em casos de racismo reflete um poder simbólico (Bourdieu, 2007) coletivo, onde a união do grupo confere uma capacidade de ação e defesa que o indivíduo isolado não teria. Essa proteção e o suporte prático oferecidos pela rede e pela associação minimizam a vulnerabilidade migratória, tornando o ambiente brasileiro mais propício à permanência, mesmo diante de obstáculos, pois oferece um senso de pertencimento e segurança que, para muitos, pode ser mais concreto do que as incertezas do retorno.

A AAMA, nesse sentido, não é apenas um espaço de sociabilidade, mas uma instituição de mediação que facilita a adaptação e o enraizamento no novo território, como sugerido por Silva (2015) ao analisar a diáspora africana no Maranhão. A presença de brasileiros nessas celebrações, como o "jogo África - Brasil", também aponta para um processo de intercâmbio cultural que, apesar de "estranhamentos", pode fomentar a integração e a construção de laços transnacionais.

6.3.2. Entre Oportunidades Acadêmicas e o Racismo Estrutural: As Dicotomias da Permanência

A análise triangulada revela uma tensão constante entre as oportunidades de qualificação no Brasil e as barreiras estruturais, especialmente o racismo e a dificuldade de inserção profissional, que moldam a decisão de permanência.

As entrevistas indicam que a busca por pós-graduação é uma estratégia de permanência crucial, vista como um "investimento estratégico para aumentar a competitividade no mercado de trabalho" (participante 4). Essa motivação se alinha com o que Carlos Subuhana (2005) descreve sobre a imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, onde a qualificação acadêmica é um dos principais incentivos para a vinda e o prolongamento da estadia. A observação participante, ao registrar o engajamento em "eventos acadêmico-culturais", reforça o valor que esses estudantes atribuem à educação como via para o progresso.

Contudo, essa "oportunidade" é frequentemente ofuscada por desafios sistêmicos. A realidade brasileira: oportunidades, barreiras e percepções da observação aponta para a dificuldade de empregabilidade e os obstáculos burocráticos, como a renovação do visto e a dificuldade na obtenção do diploma. O relato do participante 4 que necessitou de "processo judicial" para acessar seu diploma ilustra a fragilidade da condição migratória e as barreiras que, de acordo com Sayad (1998), transformam o migrante em um "imigrante total", dependente das regras e burocracias do país de acolhimento. A ausência do diploma, conforme o participante 7, impede a "inserção em empregos formais e justos", forçando-os a "focar em outras áreas" e perpetuando um ciclo de instabilidade econômica que impacta a qualidade da permanência.

Ainda mais premente é a questão do racismo estrutural, que emerge tanto nas "convergências cotidianas" da observação quanto nas "Estratégias de Permanência" das entrevistas. As perguntas preconceituosas ("Estão aqui fugindo da guerra?"), observadas durante o seminário África-Brasil, e o desconforto gerado pela associação automática com a escravidão, refletem a persistência de uma "imagem negativa" da África.

O depoimento do participante 2 é contundente: "o racismo é um desafio muito grande [...] que atribui a toda pessoa de cor de pele considerada preta, um certo 'defeito de cor', que dificulta a relação com o mercado de trabalho". Essa fala dialoga

diretamente com Almeida (2019), que define o racismo como um "sistema de poder" que impede o acesso pleno a direitos e oportunidades.

A desempregabilidade da comunidade africana, mesmo com alta qualificação, é uma manifestação clara desse racismo estrutural. O estranhamento e os cochichos disfarçados dos brasileiros em eventos culturais, conforme a observação, também revelam microagressões que, somadas, criam um ambiente de constante vigilância e luta por reconhecimento.

Essa luta por visibilidade e desconstrução de estereótipos, identificada na observação, é uma necessidade vital, mas também um fardo, que torna a permanência no Brasil um ato de resistência contínua, onde o "defeito de cor" (Segato, 2005) se torna uma barreira real para o bem-estar almejado.

Nesse cenário, a experiência dos estudantes africanos no Brasil evoca o conceito de "dupla consciência" de W.E.B. Du Bois (2007), originalmente aplicado à experiência do negro americano. Para Du Bois, o indivíduo negro vive uma "sensação peculiar" de ver-se sempre através dos olhos de outro, de medir sua alma pela fita de um mundo que o vê com desprezo. Os estudantes africanos, ao se depararem com perguntas que os reduzem a estereótipos de guerra ou escravidão, ou que questionam sua presença ("E o que vocês estão fazendo aqui?"), vivenciam essa clivagem. Eles são, ao mesmo tempo, estudantes qualificados e indivíduos que precisam constantemente negociar uma identidade imposta por uma sociedade que ainda não compreende a complexidade da África contemporânea.

A obra de Kaly (2001), "O Ser Preto africano no 'paraíso Terrestre' brasileiro", oferece uma lente crucial para entender essa experiência. Kaly, um sociólogo senegalês, descreve a desilusão de muitos africanos que chegam ao Brasil com a idealização de um país racialmente harmonioso, apenas para se confrontarem com um racismo velado, mas profundamente arraigado.

A percepção dos estudantes sobre as "oportunidades de permanecer [serem] ilusórias ou controversas, até pela desigualdade de acesso ao Brasil de fato", ecoa a crítica de Kaly sobre o "paraíso terrestre" que se revela um campo de batalha para a dignidade. A "desempregabilidade" e a necessidade de "dobrar os esforços" mesmo com alta qualificação, conforme o relato do participante 2, são manifestações diretas dessa realidade que Kaly explora, onde a cor da pele se torna um obstáculo intransponível, independentemente do mérito ou da formação.

A luta por representatividade e visibilidade, portanto, não é apenas um projeto social, mas uma **condição para uma permanência mais digna e significativa** em um país que ainda precisa aprender a reconhecer e valorizar a diversidade africana para além de seus estigmas históricos.

6.3.3. O "Mito do Atlântico" e o Desejo Latente do Retorno: Entre Lares e Expectativas

A categoria "O Desejo do retorno ao país de origem" nas entrevistas revela que, para a maioria dos estudantes, a permanência no Brasil não é necessariamente um rompimento definitivo com suas origens, mas sim um adiamento.

A "saude da família (pais e irmãos), das minhas raízes e costumes" (Participante 1) é uma emoção poderosa e constante que mantém viva a conexão com o lar. Essa ambivalência entre o "estar, ficar e retornar", já apontada por Tcham (2016), ganha contornos específicos nos relatos.

O participante 2 que "tem planos de visitar o meu país, mas não para voltar a se tornar o meu endereço outra vez" exemplifica o desejo de manter laços sem o compromisso do regresso definitivo. Entretanto, o retorno definitivo é um projeto para muitos, condicionado à "organização financeira e acúmulo de experiências", com o objetivo de "dar contribuição na sociedade do meu país".

Isso se alinha com o conceito de "Mito do Atlântico" de Mungoi (2006), que discute como os estudantes africanos, ao migrarem, carregam a expectativa de um retorno triunfal, onde o conhecimento e as qualificações adquiridas no exterior serão utilizados para o desenvolvimento de suas nações.

O Brasil, nesse sentido, torna-se um espaço de qualificação e acumulação de capital, tanto acadêmico quanto financeiro e cultural, para um futuro projeto de reengajamento em seus países. As melhorias nas condições políticas e econômicas do país de origem ("assim que abrir uma oportunidade para eu voltar para Gana, eu não vou pensar duas vezes, pois casa é casa") são vistas como gatilhos para essa transição, reforçando que a permanência atual no Brasil é, para muitos, uma estratégia de longo prazo, e não um destino final. A observação participante complementa essa perspectiva ao registrar a "calorosa recepção, no aeroporto, a um estudante africano que retornou ao país temporariamente", demonstrando que a

comunidade no Brasil mantém essa conexão e valoriza o "ir e vir", mesmo que temporário.

No entanto, o relato do participante 8 que descreve as "oportunidades de permanecer [serem] ilusórias ou controversas, até pela desigualdade de acesso ao Brasil de fato", adiciona uma camada crítica.

Para alguns, a percepção de que a integração plena e o acesso a uma vida justa no Brasil são dificultados pelo racismo e pela precariedade (evidenciados também nas "convergências cotidianas" sobre segurança pública e empregabilidade) intensifica o desejo de um retorno, buscando em casa uma "dignidade" que o Brasil, apesar das oportunidades, ainda não consegue oferecer plenamente. Essa busca por uma "casa" onde a "pele negra" não seja uma "máscara branca" (Fanon, 2008) é uma dimensão crucial da diáspora e da luta por reconhecimento, como também discute Neusa Gusmão (2004, 2008) sobre a complexidade das relações entre África e Brasil no contexto acadêmico e da diáspora.

6.3.4. Síntese da Triangulação: Um Pêndulo entre Realidades e Projeções Futuras

A triangulação dos dados da observação participante e das entrevistas, em diálogo com o referencial teórico, revela que a permanência dos estudantes-convênio africanos egressos do PEC-G no Brasil é um fenômeno multifacetado, moldado por uma interação contínua entre fatores de atração, fatores de expulsão e a agência dos próprios indivíduos.

De um lado, o Brasil se apresenta como um polo de atração de capital humano e social, oferecendo oportunidades de qualificação acadêmica (pós-graduação) e a possibilidade de construção de redes de apoio e laços afetivos que se tornam essenciais para a adaptação e o enfrentamento de adversidades.

A constituição de novas famílias e o suporte mútuo na comunidade africana, formalizado pela AAMA, cria um senso de pertencimento e segurança que minimiza a solidão e a vulnerabilidade migratória. Esses elementos, conforme analisado por Hall (2003) e Tcham (2016), contribuem para a resignificação da identidade diaspórica, onde o "estar" no Brasil se torna um projeto de vida, e não apenas uma fase temporária.

Por outro lado, essa permanência é atravessada por significativos desafios estruturais. A perda de auxílios, a burocracia para a obtenção do diploma e, principalmente, a persistência do racismo estrutural (Almeida, 2019) e da xenofobia, conforme explicitado pelos relatos dos estudantes, funcionam como fortes fatores de expulsão ou, no mínimo, de desqualificação da experiência de permanência.

A dificuldade de inserção em um mercado de trabalho justo e a constante necessidade de combater estereótipos sobre a África (Segato, 2005) corroem a percepção de uma "vida digna e próspera" no Brasil, muitas vezes idealizada. Para muitos, o Brasil, apesar das oportunidades, se revela um espaço de "desigualdade de acesso" e de "ilusão", onde a "pele negra" continua a ser uma "máscara" (Fanon, 2008) em uma sociedade que ainda luta para reconhecer a plena humanidade e capacidade do "outro".

A experiência da dupla consciência de Du Bois (2007) e a desilusão descrita por Kaly (2001) ressoam profundamente nos relatos dos estudantes, que se veem constantemente confrontados com uma imagem distorcida de si mesmos e de seu continente.

Finalmente, o desejo latente do retorno ao país de origem, impulsionado pela saudade da família e pela projeção de um futuro de contribuição para suas nações, representa o horizonte migratório, que para muitos, permanece ativo. O "Mito do Atlântico" (Mungoi, 2006) demonstra que a permanência no Brasil é, em muitos casos, uma etapa estratégica para acumular capital e experiência, visando um retorno futuro que não seja de derrota, mas de sucesso e contribuição. O retorno, portanto, é um projeto de vida que se equilibra em um "pêndulo" de realidades e expectativas, demonstrando que a decisão de "ficar" no Brasil é complexa, dinâmica e permeada por uma constante negociação entre o presente e o futuro, entre o lar de origem e a nova "casa" construída na diáspora. A análise integrada, assim, reforça a complexidade da experiência migratória, que vai além de meras motivações econômicas, abrangendo dimensões emocionais, sociais e identitárias.

7 CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a desvelar as complexas e multifacetadas motivações que impulsionam estudantes africanos egressos do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a permanecerem no Brasil após a conclusão de seus cursos. Longe de uma decisão linear ou puramente instrumental, a permanência revela-se um processo dinâmico e contínuo de negociação identitária e existencial, profundamente marcado pela interação de fatores de atração, desafios estruturais e a persistência de um desejo de retorno.

A triangulação de dados, obtidos por meio de observação participante, questionários e entrevistas, permitiu a emergência de categorias analíticas que lançam luz sobre essa vivência diaspórica. A primeira e fundamental delas, a **construção de redes de apoio e laços afetivos**, demonstrou ser um alicerce para a adaptação e o enfrentamento de adversidades. Os encontros fechados planejados e a estruturação da Associação dos Africanos no Maranhão (AAMA) não são meros espaços de socialização, mas verdadeiros "refúgios culturais e emocionais", onde a recriação da atmosfera africana – por meio da culinária, música e vestimentas – atenua a nostalgia e fortalece o senso de pertencimento. A formação de novas famílias, inclusive com brasileiros(as), confere uma camada adicional de enraizamento, traduzindo-se em segurança jurídica e social que solidifica a permanência e transforma a estadia temporária em um projeto de vida no Maranhão. Essa dinâmica corrobora a perspectiva de Hall (2003) sobre as identidades diaspóricas como em constante "processo de devir", construídas na intersecção entre a memória de origem e a realidade do acolhimento.

Contudo, essa vivência é intrinsecamente atravessada por significativos desafios estruturais e barreiras persistentes. A pesquisa evidenciou a perda abrupta de auxílios estudantis e do vínculo institucional pós-graduação, que, somada à burocracia para a obtenção do diploma e à ausência de apoio governamental de seus países de origem para o retorno, coloca os egressos em uma posição de vulnerabilidade. A aspiração por **qualificação acadêmica** (pós-graduação) emerge como uma estratégia de permanência crucial, não apenas para renovar o visto, mas como um investimento na competitividade profissional.

No entanto, essa busca por ascensão é constantemente sabotada pela presença ubíqua do racismo estrutural e da xenofobia na sociedade brasileira. Os

relatos vívidos de preconceito e a dificuldade de inserção em um mercado de trabalho justo, mesmo para aqueles com alta qualificação, ecoam a análise de Almeida (2019) sobre o racismo como um sistema de poder que bloqueia o acesso pleno a direitos e oportunidades. A desempregabilidade da comunidade africana, descrita pelos participantes, manifesta a crueldade dessa barreira invisível, confirmando a "dupla consciência" de Du Bois (2007), onde a identidade é constantemente mediada pelo olhar estigmatizante do "outro". A desilusão com o "paraíso terrestre" brasileiro, como observado por Kaly (2001), torna a permanência um ato de resistência diária pela dignidade.

Apesar das estratégias de fixação e dos obstáculos enfrentados, o desejo latente do retorno ao país de origem persiste como um horizonte migratório ativo para a maioria. A saudade da família, das raízes e costumes, mantém uma conexão emocional inabalável com o lar. Para muitos, a permanência no Brasil é percebida como uma etapa estratégica para a acumulação de capital humano e financeiro, alinhando-se ao "Mito do Atlântico" de Mungoi (2006). A expectativa de um "retorno triunfal", onde o conhecimento e as qualificações adquiridas serão aplicados para o desenvolvimento de suas nações, transforma o "ficar" em um projeto de vida com vistas ao futuro, e não em um destino final. Contudo, a percepção de que as "oportunidades de permanecer [são] ilusórias ou controversas, até pela desigualdade de acesso ao Brasil de fato", adiciona uma camada de complexidade, pois para alguns, essa dificuldade de integração plena intensifica o anseio por um retorno que prometa maior dignidade.

Em suma, a permanência de estudantes africanos egressos do PEC-G na UFMA é um fenômeno que se equilibra em um pêndulo de realidades e expectativas. Representa não apenas a busca por qualificação e melhores condições de vida, mas também uma luta contínua por reconhecimento e dignidade em um país que, apesar de acolhedor em muitos aspectos, ainda precisa avançar na desconstrução de preconceitos e na garantia de equidade. Este estudo reforça a urgência de políticas de acolhimento e integração mais abrangentes e sensíveis às particularidades do migrante, que considerem não apenas a dimensão acadêmica, mas também as necessidades socioemocionais e os desafios de inserção profissional, para que o "estar" no Brasil seja, de fato, uma experiência plena e emancipadora.

REFERÊNCIAS:

AFIGBO, A. A. Repercussões sociais da dominação colonial: novas estruturas sociais. In: BOAHEN, A. A. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: UNESCO, 2010. p.567-589.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Editorial, 2019.

AIU - Associação Internacional de Universidades. **Banco de Dados de Educação da Superior Mundial da IAU**. 2024. Disponível em: <https://www.whed.net/search_by_region.php?region=Africa>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BÂ, A.H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p.167-.212.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENITES, ANDREA DOS SANTOS. **Ecologia de saberes: (re)significando o programa de estudantes-convênio de graduação – PEC-G/UFRGS – a partir das narrativas de estudantes africanos. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais)** - Universidade La Salle, Canoas, 2017.

BOAHEN, A. A. A África diante do desafio colonial. In:_____.(org). **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: UNESCO, 2010. p.1-20.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Cartilha de orientações do Programa Bolsa Família**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome [2024d]. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Bolsa_Familia/Cartilha/Cartilha_Bolsa_Familia_2024.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília : Senado Federal [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto 4.875, de 11 de novembro de 2003**. Institui o "Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior", no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4875.htm#:~:text=DECRETO%20

N%C2%BA%204.875%2C%20DE%2011,que%20lhe%20confere%20o%20art.>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto 7.948, de 12 de março de 2013.** Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília: Presidência da República [2013]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto 11.923, de 15 de fevereiro de 2024.** Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio. Brasília: Presidência da República [2024a]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d11923.htm>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto 55.613, de 20 de janeiro de 1965.** Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1965]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d55613.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República [2017]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. **Lei 14.914, de 3 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).. Brasília: Presidência da República [2024e]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.** Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Estudantes-Convênio.** Brasília [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pec>>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. **Minha Casa, Minha Vida.** Brasília: Senado Federal [2023]. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385446/Programa%20Minha%20Casa%20Minha%20Vida.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 8, de 22 de março de 2024.** Ministério da Saúde. Trata-se de Nota Técnica referente às orientações e diretrizes de boas práticas para gestores e profissionais de saúde sobre o acesso à saúde de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas no âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS) em todos os territórios brasileiros. Brasília: Presidência da República [2024c]. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2024/nota-tecnica-no-8-2024.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MRE nº 7, de 04 de junho de 2024.** Regulamenta a operacionalização do Programa de Estudantes-Convênio na

modalidade de Graduação - PEC-G e de Português como Língua Estrangeira - PEC-LE, de que trata o Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Brasília: Presidência da República [2024b]. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mre-n-7-de-4-de-junho-de-2024-563765846>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Portaria Ministério da Educação nº 745, de 5 de junho de 2012.

Estabelece diretrizes para execução do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES). Brasília: Presidência da República [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10931-portariadopromissaes2012&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. Portaria Ministério da Educação nº 833, de 03 de abril de 2006. Altera a Portaria 3.167, de 13 de setembro de 2005. Brasília: Presidência da República [2006]. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-833-2006_197663.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CABRAL, Frederico Matos Alves. Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CÓ, Joao Paulo Pinto. Diáspora africana contemporânea no Brasil: um olhar sobre o cotidiano dos estudantes Guineenses do PEC-G em Fortaleza e Natal. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Edital nº 20/2020. Edital de seleção de bolsistas para o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de_conteudo/EDITAL202020_PEC-PG.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

COSTA, Clara Cardoso Ferreira. Identidades em trânsito: um estudo dos sujeitos discentes estrangeiros na UFMA. 2020. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. Migração internacional com fins de estudo: O caso dos africanos do Programa estudante-convênio de graduação em três Universidades Públicas do Rio de Janeiro. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciência e Estatística, Rio de Janeiro, 2006.

DENZIN, N. K. (2009). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. London: Routledge. (Muitas vezes uma reedição ou nova edição da obra original de 1970 ou 1989).

DU BOIS, W. E. B. (1999). As almas da gente negra. Rio de Janeiro: Lacerda.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CRIANÇA (UNICEF). **Transformando a educação em África: Uma visão global baseado em evidência para a melhoria a longo prazo**. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/reports/transforming-education-africa>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

GARDINIER, David E. O impacto francês na educação em África, 1817-1960. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 15, 1992. DOI: 10.9771.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, José Manuel Sita. **ESTUDANTES NA TERRA DOS OUTROS: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29. n. 1, ene.-jun., p.167-182. 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação. Texto apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais; Coimbra-Portugal, 2004.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: **colóquio saber e poder Focus**, Unicamp, 10/2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. In: **O público e o privado**. n. 23. Jan./Jun. Fortaleza:UECE, 2014.

HABTE, A; WAGAW, T; AJAYI, J.F. A. Educação e mudança social. In: MAZRUI, A.A; WONDJI, C. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. p.817-845.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG (Humanistas) 410p. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

HAQAA2 - Harmonização da Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano. **Sobre a Iniciativa HAQAA**. 2024. Disponível em: <<https://haqaa2.obsglob.org/pt/sobre-nos/>>. Acesso em: 12 mai. 2024.

KALY, Alain Pascal. **O Ser Preto africano no “paraíso Terrestre” brasileiro, Um sociólogo senegalês no Brasil.***In.* Lusotopie, 2001.105-121.

LAIER, Aline Cristina. **Ensino além mar: trajetórias e travessias de estudantes africanos no ensino superior em Juiz de Fora – MG. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Juiz de Fora, 2014.**

LOURENCO, Izaulina Videira Ramos. **“FILHOS DA ÁFRICA NA UFRR”:** vivências e experiências dos estudantes **PEC-G. 2016. Dissertação. (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Porto velho, 2016.**

LUKELO, Helder Hemerson. **Ser preto no Brasil: Representações Sociais de estudantes universitários africanos Salvador-BA 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Savador, 2022.**

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** 2. ed.São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, C.B; VIEIRA, M.M. **Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal.** Brasília: Edu-UNB, 2014. p.95-100.

M'BOKOLO, E. **África negra: história e civilizações.** Salvador: EDUFBA, 2011.

MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Celp-Bras.**2018. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>> . Acesso em 29 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Cursos e instituições.**2022. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12281:cursos-e-instituicoes&catid=253:pec-g> . Acesso em 29 nov. 2022.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G): histórico.** 2022a. Disponível em: < https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/arquivos/arquivos-teste/cronologia_1964_1988.pdf> . Acesso em 29 nov. 2022.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Sobre o programa.** 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>> . Acesso em 29 nov. 2022.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).** 2022c. Disponível em: < <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>> . Acesso em 29 nov. 2022.

educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-pg-pos-graduacao> . Acesso em 29 nov. 2022.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Cursos da Marinha**. 2022d. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/cursos-da-marinha>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Informações ao estudante-convênio**. 2022e. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/informacoes-ao-estudante-convenio>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MOTA, Monica Carla de Brito. **Ações educativas realizadas na universidade e no seu entorno: contribuições para a formação humana dos estudantes africanos participantes do convênio PEC-G na UNIRIO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. **"O Mito Atlântico": relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas**. (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2006.

NHAGA, Banjaqui. **A GLOBALIZAÇÃO E MIGRAÇÃO ESTUDANTIL PARA O BRASIL: A mão-de-obra estrangeira e a inserção dos estudantes africanos (UFCG, UFPB e UFPE) no mercado de trabalho brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

NÓBREGA-THERRIEN. Silvia Maria; THERRIEN. Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. *In*. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 15. n. 30, p.5-16, 2004.

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais. **As dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil**. 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anuar/RELATORIO_ANUAL_24.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OIM - Organização Internacional para as Migrações. **Orientações para o atendimento a migrantes internacionais no Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. 2023.

OKAWATI, Juliana Akemi Andrade. **ESTUDANTES AFRICANOS NA UFSC: (DES)ENCANTOS EXTRAMUROS NA JORNADA ACADÊMICA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Solcial) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016.

REIS, Luiza Nascimento dos. **O Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia: Intercâmbio Acadêmico e cultural entre Brasil e África (1959-1964).** 2010. **Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos)** – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RODRIGUES, Carla Saturnina Barreto. **A dimensão subjetiva da experiência intercultural de estudantes africanos no Brasil.** 2021. **Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.**

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. **Mneme: Revista de Humanidades.** Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8069>>. Acesso em: 03 jan 202.

SADIO, Malamine Saloum. **Apresentação do Brasil à África: O ensino de alguns aspectos da língua e da cultura brasileira com relação à etnia mandinga.** 2003. **Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)** – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração.** São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. **Caderno CRH,** Salvador, v. 28, n.74, p. 267-290, 2015.

SEGATO, R. L. Raça é signo. Palestra lida na mesa redonda “Uma agenda política e temática para a inclusão social: a contribuição das abordagens pós- estruturalistas” **In: Seminário Internacional Inclusão Social e as perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social I** realizado no Recife entre os dias 28 e 30 de junho de 2005.

SILVA, Anso da. **Diáspora africana no Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Políticas públicas) - Programa de pós-Graduação em políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 125, 2015.

SILVA, Anso da. **Experiência de alunos africanos nas Instituições de Ensino Superior no Brasil: o caso de Mato Grosso do Sul.** Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão. Campo Grande, 2009.

SILVA, Giselda Brito. A Educação Colonial do Império Português em África (1850-1950). **Cadernos do tempo presente.** n. 21, set./out. 2015, p. 67-83.

SILVA, Suelen Pereira Estevam da. **Programa de Estudante-Convenio de Graduação – PEC-G: o que nos dizem as alunas africanas sobre as universidades públicas do Rio de Janeiro.** 2020. **Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SIMÕES, Maria Madalena Nunes Coelho. **Ami Único, Suma Bo: as construções de identidades entre estudantes PEC-G na UFMT.** 2010. **Dissertação (Mestrado**

em Estudos de Cultura Contemporânea) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SOUZA, Mari Rosa de. **Pensando os direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil: estudo de caso sobre a política de assistência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2010-2017).** 2018. Dissertação (Mestrado em políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2018.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: Imigração temporária de estudantes moçambicanos do Rio de Janeiro.** p. 210. Tese (Doutorado em Serviço Social). São Paulo: USP, 2005.

TCHAM, Ismael. **A ÁFRICA FORA DE CASA: SOCIABILIDADE, TRÂNSITO E CONEXÕES ENTRE OS ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL.** 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TCHAM, Ismael. **ESTAR, FICAR E RETORNAR: ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL E OS DILEMAS DA MIGRAÇÃO.** 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros.** Paris: UNESCO, 2018.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação: A tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem?.** Paris: UNESCO, 2023.

Varghese N.V. **Private Higher Education in Africa.** UNESCO, 2004.

VAZ, Cláudia Freire. **A Representação social da África e africanos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VELHO, Gilberto. Individualismo na sociedade moderna: um enfoque antropológico. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 81-105.

YEBOAH, Jacob. **Situações migratórias do ensino superior no Brasil: a inserção, o acesso e a permanência dos estudantes da diáspora africana.** 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES

DADOS DO RESPONDENTE

NOME COMPLETO:

CARGO/FUNÇÃO:

DATA DE INÍCIO NO CARGO OU FUNÇÃO:

QUESTIONÁRIO

1. Quando começou o PEC-G na UFMA? E qual Pró-Reitoria ou Departamento foi responsável pela implantação do programa na universidade?
2. O que motivou a UFMA aderir ao PEC-G?
3. Em quais períodos o PEC-Gg foi gerenciado pela PROEN e pela PROAES?
4. Quantos alunos já se formaram na UFMA através do PEC-G considerando os recortes por nacionalidade, gênero, ano de formação e curso?
5. Há uma estatística sobre quantos estudantes do PEC-G ingressam na UFMA anualmente?
6. Quais os cursos mais demandados pelos estudantes do PEC-G?
7. Como é feita a recepção desses alunos quando chegam à UFMA?
8. Esses alunos são apresentados nos seus cursos ou departamentos responsáveis. Recebem acompanhamento durante o andamento do curso? Caso sim, por quem e como é feito?
9. Há uma estatística sobre o desempenho acadêmico desses estudantes na UFMA? Eles se formam dentro do prazo esperado? Já ocorreu reprovação, jubilação, desistência ou troca de curso? Qual a quantidade?
10. Em relação à convivência com a comunidade acadêmica, como é vista a presença desses estudantes dentro da UFMA? Há relatos de casos de algum tipo de preconceito, racismo, injúria, xenofobia, intolerância religiosa dentre outros na UFMA?
11. Quais as principais demandas dos estudantes PEC-G ao ingressarem na UFMA?
12. Qual o tipo de assistência fornecida pela ufma a esses estudantes?
13. quais são os deveres e direitos desses estudantes estrangeiros PEC-G dentro da UFMA?
14. Após a colação de grau esses alunos têm ainda algum vínculo com a UFMA? A UFMA faz o acompanhamento dos estudantes estrangeiros egressos do PEC-G? Em caso afirmativo, como é feito esse acompanhamento?

15. O aluno egresso que não tem condições de voltar para o seu país, a UFMA da ajuda nesse sentido? Em caso positivo, de que forma?
16. No caso do aluno concluir o curso de graduação, mas não poder retornar ao país de origem devido a conflitos políticos e sociais de seu país, a UFMA da algum tipo de assistência para este estudante?
17. A UFMA tem conhecimento e/ou fornece algum tipo de apoio aos eventos realizados por estudantes africanos na universidade?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES

NOME COMPLETO:

IDADE:

GÊNERO

PAÍS DE ORIGEM

- Em qual ano você ingressou na UFMA e em qual curso de graduação? Conseguiu concluí-lo? Em caso positivo, em qual ano?
- Você pode me contar um pouco sobre como foi o processo de graduação na UFMA, quais eram as suas principais demandas?
- Como você descreveria a sua experiência durante o curso de graduação na UFMA?
- Durante a graduação, você foi beneficiário de algum dos auxílios ou programa ofertado pela UFMA e/ou pelo governo?
- Como aluno egresso, qual a sua relação com a UFMA? Após a conclusão do curso você manteve alguma forma de contato com a comunidade acadêmica da UFMA?
- Sabendo da exigência estabelecida pelo PEC-G, do estudante retornar ao país de origem após a conclusão do curso de graduação, que motivos o levaram a permanecer no Brasil?
- Como tem sido essa experiência de viver em outro país? Quais os principais desafios e oportunidades de permanecer no Brasil?
- Você têm planos de retornar a seu país de origem?