

Estudantes Cabo-verdianos do Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Projeto de vida e elaboração de identidades

Daniele Ellery Mourão^a

Tendo como foco de reflexão a produção de novas identidades em situação de trânsito ou migração temporária e a importância da formação superior para Cabo Verde, o artigo compara as trajetórias de estudantes cabo-verdianos no Brasil e em Portugal, em busca da construção de seus projetos de vida. Deixar o país para estudar no exterior é vivido por muitos jovens como um destino e um sonho de vida melhor, para ter uma formação acadêmica de qualidade, ascender socialmente, e conhecer outros lugares de onde eles têm notícias de sucessos pelos que partiram. Por meio de uma análise que contempla a saída, a permanência e o regresso, tendo em vista os processos de interação com diversos grupos sociais dentro e fora da universidade, vivenciando tensões identitárias e raciais, o texto discute o impacto do trânsito para a reelaboração das identidades, do pertencimento, e efetivação dos projetos de vida e profissionais dos estudantes.

Estudantes cabo-verdianos; Identidades; Ensino superior.

Ao comparar as trajetórias de estudantes cabo-verdianos do ensino superior no Brasil e em Portugal, com base em uma análise processual que contempla a partida, a chegada, as condições de acolhimento e permanência nos países de destino, e as expectativas de retorno ao país de origem, o artigo pretende refletir sobre a produção de novas

a. Pesquisadora DCR – Desenvolvimento Científico e Regional (UNILAB). Email: ellerymourao@gmail.com.

identidades, observando em que medida o processo de vir para o Brasil se distingue da ida para Portugal¹.

Motivados por diferentes desejos e sonhos, e impulsionados por um *ethos* nacional que afirma a importância da educação superior para a ascensão social e construção da nação, com o desafio do regresso e a retribuição do aprendizado adquirido, esses estudantes vivenciam diferentes realidades durante a elaboração de seus projetos de vida e formação profissional no Rio de Janeiro e em Lisboa. Por meio das narrativas dos sujeitos, o artigo pretende observar como os estudantes significam e ressignificam suas identidades e o pertencimento a Cabo Verde, em contato com diversos grupos sociais (estudantes, professores e sociedade em geral), experimentando diferentes formas de tensões identitárias e raciais em contexto pós-colonial e transnacional².

Para tanto, coloca-se também em debate a posição dos países de acolhimento, um como antiga colônia e o outro como antiga metrópole colonizadora. O Brasil, como um país estruturalmente negro e mestiço, mas que, no entanto, não se vê como tal. Ao contrário, nega a sua negritude, vivenciando intensos processos de exclusão e racismo no interior de sua sociedade, os quais repõem históricas desigualdades raciais e sociais entre brancos e negros. Portugal, um país que viveu uma percepção desterritorializada da nação e um longo período sob um regime autoritário, como observado por Thomaz (2001), evidenciado em várias instituições e universos da cultura, na literatura, nas artes e nas disciplinas universitárias. Também um país que ainda hoje exerce grande influência em Cabo Verde, atraindo os cabo-verdianos tanto para a imigração permanente, ligada ao trabalho, quanto para a formação superior.

Em ambos os contextos, vale questionar como os estudantes atavam ou desconstróem antigos mitos ligados à dominação colonial e à superioridade europeia. Ao se depararem com o desconhecimento e/ou silenciamento sobre o passado e a história dos diversos países africanos dentro e fora das universidades em que estudam, eles percebem haver um imaginário do continente africano homogêneo,

visto como um só país, sobretudo no Brasil, sinônimo de atraso e de negação dos processos de mudança e de modernidade; um continente desconhecido, lugar de pobreza e de guerras. Pela situação de contato envolver diferentes constrangimentos, mudanças, confrontações e contrastes entre códigos culturais e de interação distintos, o contexto de trânsito complexifica a construção do projeto de vida, fazendo com que os processos de negociações identitárias se tornem ainda mais intensos, implicando um olhar mais aprofundado e crítico sobre suas identidades e posições sociais como cabo-verdianos, africanos, negros e estrangeiros.

Da perspectiva teórica, a noção de projeto é vista como definida por Velho (1994), como um instrumento de negociação da realidade entre indivíduos ou coletivos. Um modo de comunicação e expressão, o qual articula interesses, objetivos, sentimentos e desejos, elaborados em meio a um ‘campo de possibilidades’ circunscrito histórica e culturalmente a partir de paradigmas culturais existentes em uma dada sociedade. Embora esta noção tenha uma forte conotação individual, o projeto não pode ser considerado um processo puramente subjetivo, uma vez que existe sempre uma referência ao outro (Velho 1981).

O tema da identidade é tratado por meio de uma perspectiva relacional, contextual, interativa, estratégica, como representação e criação discursiva, permitindo observar como os indivíduos manipulam e se apropriam de elementos culturais múltiplos e plurais que selecionam para uso próprio, dependendo das questões em jogo nas diferentes situações de interação em que se engajam (Agier 2001; Cunha 1985; Hall 2002 e 2003; Oliveira 1976). Isso, sem esquecer os antagonismos, confrontações, negociações e relações de poder presentes nas situações de contato entre diferentes configurações identitárias, culturais e nacionais.

No que se refere à identidade étnica, assim como definido por Barth (1998), essa é vista como a característica de autoatribuição e atribuição por outros. O argumento do autor é que a etnicidade não é um conjunto de ‘traços culturais’ (crenças, valores, símbolos, língua,

costumes) intemporais e imutáveis, mas é algo que provoca ações e reações entre os grupos e agentes em uma organização social sempre em transformação. Seguindo essa análise, embora a noção de cultura seja vista como um conjunto de mecanismos simbólicos criados pelos sujeitos para controlar o comportamento, dirigir-nos no mundo, fornecendo as condições de nossa existência, não pode ser tomada aqui como rígida e fixa, mas sim como um processo não homogêneo, em contínuo fluxo e de múltiplas possibilidades, apresentando-se como um meio de avaliação, negociação e reelaboração das relações sociais entre os indivíduos por meio do compartilhamento de experiências (Barth 2005; Geertz 1978).

Internacionalização, migração e educação superior

As narrativas dos estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro e em Lisboa são marcadas pela situação transitória dos sujeitos, diferenciando-se dos deslocamentos migratórios definitivos, frequentemente ligados ao trabalho. Segundo Subuhana (2005) e Mungoi (2004), o fenômeno pode ser denominado de migração temporária ou transitória. Além das exigências dos convênios que afirmam a todo instante a condição de não-pertença, com a cobrança regular de renovação de vistos na polícia federal, os próprios estudantes não se veem como imigrantes, ao contrário, eles afirmam suas identidades e posições sociais como estudantes estrangeiros (Mourão 2013). Como destacou Gusmão (2014), esses deslocamentos educacionais carregam a marca da viagem e da passagem, implicando incertezas e descobertas que expõem “realidades em transição e vidas em (com)formação no campo de uma intelectualidade africana marcada pela internacionalização de sua gente, de seus países e da própria África” (Gusmão 2014:40).

Dentro desse processo, o caso de Cabo Verde não é diferente. A história do arquipélago é marcada pela intensa internacionalização de sua população e de sua intelectualidade, bem como por uma grande preocupação com a questão nacional, diaspórica e transnacional,

muito debatida pelos cabo-verdianos dentro e fora do país (Barbosa 2011; Sansone 2010). Segundo ressaltou Alves, é “difícil encontrar um cabo-verdiano que não tenha um parente próximo ou distante no exterior” (2008:46). Em termos numéricos, esta é a maior ‘comunidade’ imigrante das ex-colônias portuguesas, com uma população dispersa pelo mundo estimada em 517.780, superior à residente no país de 491.575 (Grassi 2009).

Nesse contexto, Lobo (2007) destacou que a emigração para a maior parte dos cabo-verdianos, sobretudo para as jovens mulheres, é vista como uma solução para a melhoria da qualidade de vida e um desejo partilhado por toda a família, uma vez que os parentes que estão dentro ou fora do país partilham tanto o sonho de sair como auxiliam nessa decisão, ajudando com documentações, pedido de vistos, estabelecimento de contatos no exterior para obtenção de trabalho e apoio com moradia. Da mesma forma, os fluxos de estudantes para diversas instituições de ensino superior são considerados um projeto familiar, uma vez que seguem a mesma lógica da partilha e solidariedade entre os envolvidos, igualmente motivados pela ideia de melhorar de vida, sendo que por meio da educação. Portanto, além da importância econômica, esses fluxos são instrumentos privilegiados de reflexão sobre relações de cooperação, reciprocidade, solidariedade e construção de identidades.

Os deslocamentos para estudo também não são recentes, incluindo a ida de estudantes para o Brasil e para Portugal. Na tentativa de expandir não somente suas fronteiras territoriais, mas também simbólicas, assimilando outras nações, as metrópoles europeias em muito disputaram a formação dos indivíduos das colônias. Em Portugal, os filhos da pequena ‘elite’ burguesa, formada por funcionários assimilados pelo governo colonial, que frequentavam o ensino superior (a maioria angolanos e cabo-verdianos) eram recebidos através da Casa dos Estudantes do Império (CEI). Criada em 1944, o principal intuito era fortalecer a mentalidade imperial e o sentimento de ‘portugalidade’ entre os estudantes africanos. Entretanto, desde o início de sua

criação, a CEI se revelou como um espaço de efervescência da consciência anticolonial e de emergência do sentimento nacional entre os jovens das colônias (Castelo 2010; Margarido 2005). Tidos como ‘elites herdeiras’³, esses jovens vão emergir como as grandes lideranças e ‘elites’ intelectuais dos movimentos de libertação e, consequentemente, como os novos dirigentes de suas nações independentes.

Como destacado por Costa (2011), todos os que descendiam de famílias de assimilados eram filhos de pai alfabetizado, alguns apenas com a instrução primária, e outros com cursos médios, já que esta era uma das condições exigidas para adquirir o estatuto de assimilado. Por isso, como ela observou, os descendentes dessas famílias sempre ressaltavam a importância dada à educação escolar pelos familiares mais velhos, apontando como os seus percursos escolares tiveram grande influência dos membros da família que possuíam uma formação.

Já os ‘novos alunos’ que passaram a se deslocar, após as independências, para diversos países como Portugal, antiga União Soviética, Cuba, Brasil, entre outros, eram, em muitos casos, os primeiros da família a adquirir uma educação superior. Por esta razão, esses estudantes iriam valorizar bastante o capital cultural e intelectual obtido por meio da escolarização, vendo no diploma uma possibilidade de também poderem ocupar lugares de decisão em seus países de origem.

No que se refere mais especificamente à formação das elites em Cabo Verde, Hernandez (2002) observou que a escolarização foi uma maneira de distinção fundamental no período colonial, fazendo parte da construção diferenciada das identidades coloniais e da constituição das elites. Diferentemente das outras colônias, em Cabo Verde houve um espaço administrativo mais estruturado, onde funcionavam escolas (embora precárias) para a formação de uma pequena elite qualificada e ideologicamente confiável, para colaborar com o colonizador como administradores ou capatazes nas demais colônias portuguesas. Almeida (2004b) afirmou que, na África continental, houve uma distinção real, embora nem sempre legal, entre os colonos brancos (portugueses), os intermediários ‘assimilados’ (cabo-verdianos e são-tomen-

ses), e os ‘indígenas não civilizados’ do continente. Os cabo-verdianos, em especial as elites locais, oficialmente, não eram considerados ‘indígenas’, mas sim portugueses, e desempenhavam importante papel intermediador nas estruturas administrativas em outras colônias de Portugal (Almeida 2004a). Assim, observa-se que a relação entre educação, formação de elites e poder é um fator relevante na construção do *ethos* nacional cabo-verdiano, que se renova no presente através de novas narrativas que ainda projetam na educação um meio dos indivíduos e suas famílias ascenderem socialmente, por meio da ocupação de cargos de decisão do país.

Tanto no caso de Portugal, como no do Brasil, os chamados ‘novos estudantes’, que não são herdeiros das elites assimiladas, e sim membros de famílias de classe média urbana (ou mesmo de áreas rurais) – algumas com históricos de participação nas lutas de libertação –, de gerações que fizeram suas formações a partir do final dos anos 1970, início dos 1980, foram abrindo espaço para as gerações seguintes como forma de dar continuidade ao projeto familiar de ascensão social. Funcionando como uma rede de solidariedade (Mourão 2009, 2013), os parentes próximos e distantes também irão viabilizar financeiramente o projeto de ascensão social dos mais jovens, revelando a complexidade do processo de internacionalização das realidades africanas de diferentes gerações e de seus processos de mudanças dentro de uma ordem global e transnacional (Gusmão 2014).

Em razão do aumento da intensidade dos fluxos de estudantes, no final do século XX e início do XXI, com a ampliação dos acordos de cooperação educacionais, sobretudo para o Brasil, envolvendo deslocamentos de pessoas de diferentes países dos PALOPs⁴ (em especial de Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau), o tema passa a ser alvo de muitos estudos. Sobre a circulação de estudantes de Cabo Verde para Portugal, o estudo da pesquisadora cabo-verdiana Celeste Fortes (2005) se destaca como um dos pioneiros. Do ponto de vista da importância da educação superior, Fortes observou que a formação no exterior é vista como um projeto de ascensão social que somente

se completaria com o retorno a Cabo Verde. Outras pesquisadoras portuguesas como Costa (2011), Faria (2011) e Liberato (2011) se sobressaem ao analisar o deslocamento de estudantes de Moçambique e Angola para Portugal, tratando de trajetórias familiares e percursos escolares. De um modo geral, essas pesquisas em Portugal têm analisado a relação entre o ensino superior e os agentes de desenvolvimento, o papel desempenhado pelas diferentes políticas de cooperação, suas consequências para a vida dos estudantes, suas famílias e desenvolvimento dos países de origem.

Ressalto que, ao contrário do Brasil, grande parte das pesquisas realizadas com cabo-verdianos em Portugal é acerca da ‘comunidade’ imigrante trabalhadora e sua relação de inclusão e exclusão na sociedade portuguesa. Muitos autores destacaram o caráter desfavorecido dessa ‘comunidade’, marcada pela etnização do mercado de trabalho, ou pela fama negativa dos bairros de imigrantes como locais de conflitos, violência e marginalidade (Barbosa & Ramos 2008; Batalha 2004 e 2008; Ferreira 2008; Góis 2008; Grassi 2003 e 2009).

A ênfase dada ao tema da imigração é simples. A população cabo-verdiana em Portugal é a maior e mais antiga dos PALOPs, e, por isso, também considerada a de maior importância. A cidade de Lisboa é a que apresenta maior poder de atração sobre os imigrantes, “com 68% da população cabo-verdiana concentrada na capital” (Mourão 2013:71-74). Contudo, de acordo com Batalha (2008), não é possível falar de uma única ‘comunidade’, pois, embora os cabo-verdianos em Portugal, bem como os de outros lugares, tenham sua identidade organizada em torno de representações sociais como raça, etnicidade, classe social e educação que definem sua posição dentro da sociedade portuguesa, o termo ‘comunidade cabo-verdiana’ será sempre uma generalização e uma forma de simplificar a análise, por haver muitas diferenças entre os grupos migrantes. Os próprios estudantes cabo-verdianos que cursam o ensino superior português são comumente inseridos nessa categoria sem que se façam as devidas diferenciações. Isso, segundo Batalha (2008), não significa dizer que eles não partilhem de

uma identidade e um sentimento de pertença mútuo e amplamente aceito: a cabo-verdianidade. Porém, mesmo entre eles existem diversas diferenças, não sendo um grupo homogêneo: uns fazem parte de elites financeiras e/ou intelectuais em Cabo Verde, outros não; alguns têm familiares em Portugal, outros não; alguns trabalham para pagar os estudos, outros não. Mas o principal fator distintivo é o projeto de ascensão social a ser realizado no retorno a Cabo Verde, que tanto os distingue dos outros estudantes que ficaram no país de origem, como dos cabo-verdianos imigrantes (como são chamados os jovens da ‘segunda geração’, filhos de cabo-verdianos). É o projeto de aquisição do curso superior no exterior que confere aos estudantes estrangeiros um *status* social diferenciado, que se contrapõe à imagem do imigrante como problemática e fortemente referida a fatores econômicos, como indivíduos que saem de seus países a procura de trabalho no estrangeiro (Fortes 2005).

Sobre a imigração para o Brasil, os pesquisadores cabo-verdianos Alves (2008) e Bento (2009) se destacam em analisar os deslocamentos para o Rio de Janeiro e São Paulo. Já os estudos acerca da circulação internacional de estudantes de nível superior dos PALOPs para diversas universidades brasileiras são bem mais diversificados em quantidade, temas e aportes teóricos. As pesquisas de Subuhana (2005), Gusmão (2008), Hirsch (2007), Massart (2002), Morais & Silva (2011), Fonseca (2009), Mourão (2009), Morais (2012) e Mungoi (2004) são algumas referências.

Esses estudos trataram do tema da circulação internacional de diversos pontos de vista, observando os impactos sociais, culturais, econômicos e políticos que esses trânsitos podem propiciar para os países de origem dos estudantes, refletindo especialmente sobre processos de interação social, incorporação de práticas linguísticas e pedagógicas nas universidades, tensões e conflitos raciais, práticas transnacionais, entre outros. Algumas pesquisas também analisaram o fenômeno discutindo os ganhos e as perdas para os países emissores e receptores de estudantes em decorrência da ‘fuga de cérebros’ (*brain migration*)⁵. Ou-

tras trataram os acordos educacionais, sobretudo para o Brasil, como uma relação que se estabelece visando a uma parceria, uma vez que ambas as partes colocam o regresso como condição e momento de retribuir o aprendizado. Essas análises presumem que ambas as partes podem ganhar se os objetivos firmados pelos acordos se cumprirem, com o regresso dos estudantes formados para os países de origem, invertendo a tendência de muitos permanecerem nos países de destino (Gusmão 2008, 2009). Entretanto, nos dois casos estudados (Portugal e Brasil), deve-se observar que a permanência e o regresso estão condicionados por múltiplos e diversos fatores objetivos e subjetivos, materiais e afetivos, que dizem respeito às incertezas e possibilidades da ‘viagem’.

Portanto, para compreender os fluxos de estudantes estrangeiros, ressalto a importância de considerar a dupla dimensão desses processos: individual e coletiva (Sayad 1998; Velho 1994). A individual reforça a construção do projeto de vida, tendo em vista a trajetória, as escolhas, desejos e sonhos dos estudantes e familiares. Já a coletiva (com suas imposições sociais e institucionais) carrega o peso das metas impostas pelos acordos de cooperação, implicando lidar com limitações, constrangimentos e relações de poder que envolvem o campo de possibilidades e capital social de cada estudante (dentro e fora da universidade).

Acordos de cooperação e convênios estudantis

Cabo Verde e Portugal firmaram o primeiro Acordo de Cooperação no âmbito do ensino superior em 1976 e, desde então, diversas instituições públicas e privadas têm oferecido a cidadãos cabo-verdianos o ingresso em universidades portuguesas, atribuindo-lhes vagas e/ou bolsas em cursos de graduação via regime especial, sem a realização de provas. As vagas são concedidas para um leque diversificado de cursos e universidades, sendo os mais procurados as Engenharias (engenharia informática, civil, energias e ambiente), Gestão (recursos

humanos e bancária) e Ciências Médicas (análises clínicas, farmácia, medicina e biomédicas).

Embora não seja possível precisar o número de estudantes que efetivamente estudam nas universidades portuguesas (e também brasileiras) – e nem seja o objetivo do artigo –, por não haver uma forma sistemática de registro dos estudantes, ou por muitos ingressarem por conta própria e/ou não fazerem a inscrição nas Embaixadas, os dados oferecidos pela Embaixada de Cabo Verde, durante a pesquisa realizada em Lisboa, contabilizaram que a Direção Geral de Ensino Superior Português (DGES) ofereceu cerca de 500 vagas de graduação em 2009, 400 em 2010 e 300 em 2011, com uma média de 400 vagas por ano para Portugal. De acordo com a Câmara de Comércio, Indústria e Turismo Portugal Cabo Verde, no ano de 2013 havia cerca de 4.000 estudantes cabo-verdianos em Portugal, contando com cursos de graduação e pós-graduação, em universidades públicas e privadas⁶.

Vale destacar que com a criação da Universidade Pública de Cabo Verde (UNI- CV)⁷, em 2006, o governo tem investido bastante no ensino superior (graduação e pós-graduação) também no âmbito interno, privilegiando atribuir bolsas fora do país para os cursos que não existam ou que sejam reduzidos em Cabo Verde. A ideia é incrementar a formação de qualidade dentro do próprio país, sem tanta necessidade de as pessoas fazerem seus cursos no exterior. Já com relação à atribuição de vagas sem bolsas não ocorre o mesmo: o curso pode existir ou não em Cabo Verde, uma vez que os estudantes também podem entrar nas universidades sem a intermediação dos convênios, ingressando por meio do regime geral, contando com a ajuda financeira de instituições privadas, ou de familiares, sem ônus para o governo.

No Brasil, os principais convênios estudantis são o Programa de Estudante Convênio de Graduação e de Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG). O primeiro protocolo do PEC-G foi lançado em 1965, atualizado em 1967 e, em 1973, lançada a sua terceira versão, sendo consideravelmente impulsionado na década de 2010, nomeadamente com as ações do governo Lula, que promoveu profundas mudanças

na condução da política externa do país. Essas mudanças deram nova dimensão à diplomacia brasileira, tendo como foco a relação Sul-Sul. Ao investir no Mercosul, o governo desenvolveu estratégias de diversificação dos parceiros nas relações bilaterais, assumindo ainda um papel central no desenvolvimento do continente africano (Vizentini 2005; Mungoi 2004).

A inauguração da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010, em Redenção, no estado do Ceará, também reafirma a importância dada na política externa brasileira ao continente africano, bem como ao desenvolvimento de ações no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que faz parte do horizonte de nacionalidades contempladas pela universidade⁸.

Dessa forma, embora nem sempre o Brasil seja a primeira opção dos estudantes, o país é hoje um importante polo de formação de quadros qualificados para Cabo Verde. De acordo com os dados do MRE, ao longo da última década, mais de 6.000 pessoas foram selecionadas pelo Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, e os cursos mais procurados pelos estudantes são Administração, Medicina, Engenharias, Odontologia, Comunicação Social, Relações Internacionais, Arquitetura e Urbanismo.

Entre Portugal e Brasil: motivações da partida

Todo um imaginário sobre as realidades portuguesas e brasileiras é construído entre os estudantes e suas famílias, além de certa rivalidade sobre qual seria a melhor formação acadêmica. Alguns estudantes cabo-verdianos de Lisboa argumentaram que pelo Brasil exigir uma média mínima menor do que Portugal, de 12 valores, para a aquisição das vagas, o Brasil seria a ‘única solução’ para quem não consegue média suficiente para ingressar em uma boa universidade portuguesa. Pode-se considerar que esta seria uma forma de desqualificar a formação

do estudante que vai para o Brasil, muito em razão das disputas no mercado de trabalho. Mas, sobretudo, o que essas narrativas afirmam são o prestígio e o domínio que Portugal ainda exerce no imaginário cabo-verdiano. Das motivações que levam os estudantes a escolher o Brasil, foram destacadas pelos relatos, além das facilidades oferecidas pelos acordos de cooperação – como o aumento significativo no número de vagas ofertadas e a gratuidade das universidades públicas brasileiras –, o fato de compartilharem o mesmo idioma, a proximidade geográfica (três horas de voo direto) e o baixo custo de vida de algumas capitais do Brasil, principalmente do Nordeste.

Outro ponto enfatizado pelos estudantes do Rio de Janeiro foi a fama dos professores brasileiros de ‘mais legais’ e o ensino ‘mais prático’, fator considerado por eles positivo para o aprendizado e a integração na universidade, em contraste com os modos ‘formais’ dos professores e estudantes portugueses, e do ensino em Portugal como ‘muito teórico’, fatores que contribuiriam para o isolamento dos estudantes cabo-verdianos nas universidades portuguesas.

Os relatos também destacaram a curiosidade em relação ao país pelas cenas de novelas veiculadas em Cabo Verde que divulgam, nomeadamente, a ‘Cidade Maravilhosa’⁹ e os seus encantos, os quais são reforçados pelos estudantes quando estão de férias em Cabo Verde. Eles costumam contar vantagem de suas vidas repletas de diversão (baladas e festas) no Rio de Janeiro, somadas aos aspectos positivos de suas experiências de maior proximidade com os professores na universidade. Outro ponto é que a formação no Brasil ganhou em conceito após o retorno dos profissionais formados ao país, em especial, a partir dos anos 1990, que se destacaram no mercado de trabalho e no cenário político cabo-verdiano, estimulando muitos jovens a seguir os mesmos exemplos de sucesso, como exemplificado pelo caso do ex-primeiro ministro de Cabo Verde, José Maria Neves, formado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em São Paulo. Quanto à escolha por Portugal, ambos ressaltaram que em geral as famílias preferem a antiga metrópole, em razão das relações históricas, culturais e de

parentesco com o país. Alguns estudantes afirmaram que os pais se sentem ‘mais seguros’, já que normalmente eles podem contar com uma ampla rede de apoio em Portugal, que vai desde o suporte afetivo à moradia. Diferente do Brasil, em que os estudantes costumam contar apenas uns com os outros, relatando que o país para eles é ‘um mundo totalmente novo’. Outro fator relevante é a referência das universidades portuguesas onde estudaram familiares e amigos, como também muitos intelectuais e governantes de Cabo Verde, que agrega grande prestígio à formação em Portugal. Tal escolha é reforçada ainda por uma imagem negativa do Brasil divulgada em Cabo Verde, como ‘um país de farra e da malandragem’, e das imagens do Rio de Janeiro como uma cidade violenta e perigosa para se viver, veiculada por programas de TV como o Cidade Alerta¹⁰, da TV Record.

Várias dessas imagens (ambíguas) que povoam o imaginário social dos estudantes e de seus familiares nem sempre corresponderão com a prática cotidiana em ambos os países e cidades. Assim, é na confrontação entre a realidade anterior e a do novo contexto, muitas vezes, diversas do que imaginavam e/ou esperavam, que eles irão verdadeiramente construir os seus distintos projetos de vida, lidando com as limitações de novos campos de possibilidades, permeados por tensões identitárias, raciais, culturais, políticas, individuais e coletivas.

Confrontações da chegada e desafios da permanência

A chegada e os primeiros meses de adaptação no país de destino são os momentos mais marcantes para os estudantes estrangeiros, período em que eles mais precisam de suporte material e afetivo, principalmente porque ingressam muito novos na universidade, com idade média entre 18 e 20 anos, muitas vezes, saindo do país pela primeira vez. No contexto português, embora de fato os vínculos de parentesco façam uma grande diferença no acolhimento, muitos estudantes podem se sentir deslocados e sozinhos ao chegar. Isso ocorre principalmente porque na universidade, local onde eles entram em contato

cotidiano com estudantes e professores portugueses (e seus diferentes códigos de interação), eles não podem contar com os familiares imigrantes que, em geral, não estão na universidade. Dessa forma, sentindo-se mais inseridos socialmente quando passam a morar com outros estudantes, sobretudo cabo-verdianos, com problemas e interesses mais semelhantes. Nos dois contextos, em Lisboa e no Rio de Janeiro, é a rede de amigos que eles constroem no país de destino, integrando os indivíduos pelo princípio da reciprocidade (Simmel 1964), que vai contribuir de forma mais efetiva para o acolhimento, adaptação, integração e, conseqüentemente para o rendimento acadêmico. Essa nova rede será fundamental na forma como eles passam a compreender o mundo ao seu redor, reconstruindo identidades e subjetividades, em especial quando ampliam a convivência às pessoas (estudantes e outros grupos sociais) de outras nacionalidades, enfatizando a importância de ampliar as redes de relações sociais e de amizades para a construção de suas trajetórias e projetos.

É também na relação social, seja na universidade, seja na rua, que eles percebem que a ideia idílica de Portugal como um ‘país irmão’, onde se tem família e ‘profundas relações históricas e culturais’, não é bem como imaginaram, sendo um dos mitos que serão desconstruídos, logo nos primeiros meses, ao serem confrontados com a discriminação, semelhante à sofrida pelos imigrantes cabo-verdianos. Pois, ainda que se diferenciem pela categoria estudantes estrangeiros, pela situação transitória, locais de moradia, estudo e lazer, eles não deixam de ser constantemente englobados pela categoria ‘comunidade cabo-verdiana’, intimamente associada à precarização social e do mercado de trabalho.

Na universidade, certas situações, como a ‘barreira do português’, também revelam logo no início que eles não são tão próximos assim dos portugueses (e também dos brasileiros). Ao perceberem que não têm a mesma fluência da língua, por privilegiarem o uso do crioulo¹¹ (língua materna) em Cabo Verde, alguns estudantes relataram sentir-se inferiorizados no contato com os estudantes portugueses, isolan-

do-se e evitando falar em sala de aula, dificultando o aprendizado e desempenho acadêmico. Outras circunstâncias, igualmente produtoras de silenciamentos, questionaram a proximidade cultural. Determinadas atitudes de estudantes e professores 'lisboetas', vistas pelos estudantes cabo-verdianos como 'rejeição', 'indiferença' e 'comportamento antissocial' (principalmente com anotações e dúvidas em sala de aula), foram consideradas estranhas, excludentes e diferentes do que eles estavam habituados em Cabo Verde, local em que disseram que as pessoas eram 'bem mais abertas e próximas'.

Esses relatos, notadamente os que falam da 'barreira' da língua, chamam atenção para o valor do capital linguístico dos indivíduos envolvidos nessas relações sociais. Bourdieu & Passeron (1982), ao analisarem o ensino francês, afirmaram que a escola tem uma função de classe. Ela transmite estilos que se relacionam diretamente com um tipo de afinidade com a língua e com a cultura, destacando que a dificuldade de entendimento entre professor e aluno seria devido à informação dada só poder ser bem recebida por aqueles que têm a formação que o professor não oferece: a da 'cultura legítima', cujas condições só são dadas às famílias que partilham dos referenciais culturais das classes dominantes. A inculcação dessa ideia faz parecer que o rendimento (entendimento) da comunicação seria sempre função da competência linguística dos receptores (alunos) e nunca dos transmissores (professores), constituindo, segundo os autores, uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar. Nesse sentido, vale refletir sobre qual o valor do capital linguístico dos estudantes cabo-verdianos na relação de interação com a linguagem universitária dominante em Portugal (e também no Brasil), e como eles reagem (e ressignificam) as formas de silenciamento, imposição de linguagens e códigos culturais vistos como 'mais legítimos'.

Diante desse quadro inquietante, alguns estudantes de Lisboa esboçaram reações e alternativas, relatando que a única forma de romper com a exclusão seria saindo dela, mostrando que são ca-

pazes tanto do ponto de vista do conhecimento como do convívio (ampliando suas relações a pessoas de diversas nacionalidades), e ocupando um lugar ao lado dos estudantes portugueses, tanto nas salas de aula, como na participação ativa, não somente nas associações de estudantes cabo-verdianos e africanos, mas em associações e centros acadêmicos formados por estudantes portugueses. Além disso, deve ser ressaltado que nem todos os relatos mostraram que os percursos foram inquietantes e tensos do ponto de vista das relações raciais, uma vez que, embora fosse unânime a percepção do racismo em ambos os países, nem todos os estudantes relataram ter sofrido discriminação, também apontando para situações positivas e acolhedoras de interação social, destacando os diferenciados contextos de cidade, universidades e cursos, uns mais elitistas do que os outros, mais ou menos excludentes.

No Brasil, os relatos mostraram um contexto diferente do português, e até mesmo ambíguo. Os estudantes do Rio de Janeiro não deixam de tratar das barreiras criadas pela língua, da falta de entendimento do português brasileiro, e dos códigos de interação, bem como de problemas com a linguagem acadêmica. Porém, eles contrastaram a maneira de interagir dos ‘cariocas’¹², considerados por eles ‘mais abertos, alegres e descontraídos’, a dos próprios cabo-verdianos (e portugueses), ‘mais fechados, reservados e formais’ para se relacionar.

Os estudantes relataram ter estranhado bastante os modos de agir e vestir dos estudantes ‘cariocas’ em sala de aula, comentando sobre as roupas que eles utilizavam para frequentar a universidade, usando chinelos e shorts, além da informalidade em lidar com os professores, sair e entrar em sala sem pedir licença e até mesmo atender o celular durante as aulas, muitas vezes, sem serem repreendidos. O interessante é que essas diferenças foram justificadas em razão da forte influência portuguesa no ensino em Cabo Verde, que exige muito mais formalidade, onde o professor é sempre tratado com muito mais distanciamento pelos alunos.

De fato, observando os estudantes cabo-verdianos em Lisboa e os recém-chegados ao Rio de Janeiro, é possível afirmar que a maneira de se portar em público, interagir e vestir (de maneira mais formal e cerimoniosa) assemelha-se aos modos portugueses e europeus, de um modo geral. Contudo, ainda que os cabo-verdianos possam ter influências portuguesas na construção de suas identidades, isso não significa que partilhem todos os mesmos referenciais culturais e de interação, sendo também surpreendidos em Portugal por um maior distanciamento das relações.

Entretanto, em ambos os casos, dependendo das situações e do tempo de vivência no lugar, esses sentimentos e percepções também podem se modificar, sendo reavaliados no cotidiano a partir de experiências compartilhadas e da incorporação e/ou reelaboração de aprendizados (novos saberes, hábitos e costumes) do lugar de destino, como uma estratégia de identidade e inserção social (Barth 2005; Cunha 1985 e 1986).

Se em um primeiro momento, ao se sentirem isolados e excluídos, alguns estudantes identificaram os estudantes portugueses como muito ‘fechados e antipáticos’, com o passar do tempo também passaram a perceber que eles próprios haviam se excluído do convívio, estabelecendo relações somente entre eles, igualmente fechados em seu próprio universo cultural – nesse caso, a cultura assumiria uma aparência de fixidez (Cunha 1986). Diante disso, os estudantes cabo-verdianos, especialmente no caso português, igualmente criticaram o isolamento em excesso, visto por eles como uma forma de se protegerem das barreiras criadas pelas diferenças, as quais os faziam sentir tanto ‘inferiores’ como ‘complexados’.

Isso chama atenção para as formas de inculcação e internalização da suposta superioridade da Cultura Ocidental pelos indivíduos de países que foram colonizados, como analisado por Ortiz (1994); o que ressalta a dificuldade dos estudantes em romper com as formas de silenciamento, exclusão e poder, dentro e fora do ambiente universitário, principalmente, por serem tratados ora com indiferença ora como pessoas incapacita-

das, que precisam de ajuda (na base da tutela), em razão de um suposto ‘atraso cultural’ em relação aos estudantes portugueses ou brasileiros.

No caso específico do Brasil, os estudantes são igualmente confrontados com uma realidade diferente da imaginada, sobretudo ao suporem que estariam livres de preconceitos e discriminação racial como as relatadas pelos estudantes de Portugal. A experiência com o racismo (de cor e de origem) no Rio de Janeiro é estabelecida de diversas formas discriminatórias e ambíguas, nas quais os embates com a polícia, em *blitz* policiais, costumam ser as mais violentas, principalmente para os homens. Alguns, com mais tempo de vivência no Rio de Janeiro, relataram que aos poucos foram percebendo que eram discriminados por serem confundidos com o negro brasileiro, e que somente eram tratados com respeito e bem recebidos quando se identificavam como estrangeiros e, melhor ainda, quando identificados como estrangeiros universitários, tomando a universidade como um local privilegiado das elites, onde os negros brasileiros supostamente não estariam ou não deveriam estar.

Subuhana (2005:99), em sua pesquisa com estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, também destacou que o preconceito racial é uma das maiores causas de incômodo no cotidiano dos estudantes, e que somente o reconhecimento como universitários e estrangeiros atenuava a experiência negativa de se sentirem em desvantagem social por serem negros. Moraes & Silva (2011) igualmente sublinharam situações de discriminação entre estudantes africanos homens e mulheres em atendimentos em lojas, supermercados e restaurantes em Brasília e em São Paulo.

Ao se identificarem como estrangeiros, nas ruas ou em lojas da cidade, os estudantes podiam ser vistos como turistas, pessoas com mais dinheiro, abrandando o preconceito em relação a eles, e, dessa forma, revelando o ‘jogo’ das identidades como fluidas, contraditórias e estratégicas (Agier 2001; Cunha 1985).

A diferença em relação a Portugal é que no Brasil os preconceitos podem ser atenuados quando os estudantes cabo-verdianos são

identificados como estrangeiros, nomeadamente no ambiente universitário, embora isso não elimine situações discriminatórias (também por xenofobia) tanto na universidade como na rua, sobretudo pela origem africana¹³. Entretanto, nos dois casos, as confrontações com o racismo permitem a eles um maior entendimento acerca de suas posições sociais, ativando um olhar mais aprofundado e crítico sobre a representação de suas identidades (cabo-verdiana, africana, negra e estrangeira), com a percepção da discriminação não somente no Brasil e em Portugal, mas também em Cabo Verde, como uma persistência da herança da dominação colonial. Pois, o fato de o período ser identificado como pós-colonial não necessariamente elimina a continuidade dos processos de dominação e inculcação de verdades sobre a África e os africanos, presentes nos discursos dominantes construídos dentro e fora das escolas e das universidades.

Essa questão é de extrema relevância, como sublinhou Mia Couto (2011), ao afirmar que a África tem sido sujeitada a sucessivos processos de essencialização e folclorização, sendo a maioria das coisas que são proclamadas como autenticamente africanas resultado de invenções produzidas fora do continente, através de imagens estereotipadas dos africanos e de superioridade dos europeus (Appiah 1997; Mundimbe 1988; Shalins 2004). Couto (2011) observou ainda que, durante muitas décadas, os próprios autores africanos sofreram com a chamada 'prova de autenticidade', em que os seus escritos tinham que traduzir aquilo que se entendia como verdadeiramente autêntico, argumentando que o que eles na verdade sempre desejaram, sobretudo os jovens autores africanos de hoje, foi serem tão universais como quaisquer outros escritores no mundo. Mas para tanto, teriam que se libertar da 'africanidade', imaginada e produzida pelo Ocidente, segundo Mudimbe (1988), como um conjunto de conhecimentos e de saberes sintéticos criados (durante uma longa história de expansão territorial e de contato) por não africanos sobre a África, semelhante à invenção do Oriente, analisada por Said (2001).

‘Africanidade’ e ‘africanização’:

**“Lá no meu país nunca uma pessoa falou que eu sou africano.
Eu sei que sou africano, mas não estava pensando nisso”**

Em ambas as situações, a percepção das diferenças e dos contrastes cria diversos estranhamentos e descontinuidades. Mas é quando os estudantes são questionados sobre a localização de Cabo Verde, sua origem africana, nunca antes questionada, ou sobre animais selvagens em seu país, dormida em árvores, a existência de carros, coca-cola, *shoppings* e prédios, que se deparam literalmente com o imaginário da África e todos os estereótipos que essa imagem carrega, despertando para suas posições sociais. Da mesma forma, ao serem confrontados com o que é ser ‘português’ e ‘brasileiro’, aprendendo sobre isso, ao compartilharem experiências cotidianas (na sala de aula, ônibus, supermercado, locais de lazer, etc.), eles reagem ao que estão aprendendo, revendo e ressignificando muitas coisas as quais nunca haviam refletido antes, reelaborando e/ou descartando valores anteriores e cultivando outros, como a pertença africana.

Embora essas situações ocorram nos dois contextos, a percepção da ‘africanidade’ se apresenta de forma distinta em Portugal e no Brasil, afetando os estudantes cabo-verdianos de maneiras distintas. No contexto português, a questão surge por meio de uma demarcação de diferenças e oposições históricas, culturais e raciais que afirmam que os cabo-verdianos não fazem parte de Portugal, que são pretos, africanos, inferiores e por isso não podem partilhar de uma história próxima e comum, apesar de essas posições não serem fixas e poderem variar bastante dependendo do contexto (e das relações de interação) em que são expressas. Além disso, vale destacar que, ainda que muitos estudantes de Lisboa sintam na pele os preconceitos de cor e de origem, isso não os faz abrir mão da ideia da cabo-verdianidade como uma dupla pertença: africana e europeia, e da própria identidade portuguesa, por meio da aquisição da nacionalidade¹⁴.

As narrativas ainda revelaram a construção de relações de pertencimento com diversos grupos sociais, com a cidade e com o país

de acolhimento, destacando os aspectos positivos das trajetórias, ao unirem origem e destino, por meio de diversas práticas transnacionais e de compartilhamento de referenciais culturais. Alguns estudantes, depois de muitos anos vivendo em Lisboa e no Rio de Janeiro, chegaram a relatar que se sentiam completamente 'lisboetas' ou 'cariocas', ressaltando o pertencimento à cidade onde viviam, lugar onde se tornaram adultos, constituíram suas casas, aprenderam a gerir suas próprias despesas, estabeleceram grandes amizades, namoraram e/ou casaram (tanto com cabo-verdianos como com portugueses ou brasileiros), conquistando dois diplomas: um acadêmico e um de vida.

No contexto 'carioca', a percepção da 'africanidade' é agregada à produção de uma África imaginada especificamente no Brasil, também por meio de uma busca de reconhecimento e afirmação das raízes africanas e/ou afro-brasileiras (por parte de movimentos negros), as quais opõem o Brasil a Portugal como ex-colônia (Sansone 2004). Nesse contexto, o Brasil se apresentará como uma mudança de eixo em relação a Portugal, uma vez que, do ponto de vista cultural e identitário, a ascensão da 'africanidade' cabo-verdiana no Brasil contesta o predomínio dos modos e valores portugueses na formação da cabo-verdianidade, influenciando no debate identitário sobre Cabo Verde pertencer ou não ao continente africano (Almeida 2004a; Hirsch 2009; Massart 2002; Mourão 2014).

No Rio de Janeiro, principalmente nos cursos das áreas de humanidades, os estudantes têm acesso ao debate acerca da crítica da ideologia da mestiçagem, do branqueamento, discutindo a problemática da diferença e das desigualdades sociais no presente. Isso ocorre tanto por meio de debates na universidade (senso comum e mídia brasileira), tratando, muitas vezes, sobre o tema das cotas para negros e outras ações afirmativas que buscam atenuar as desigualdades e valorizar os atributos da 'cultura negra', além do próprio contato com a capoeira e outras expressões artísticas e religiosas afro-brasileiras destacadas por eles. Essa discussão é importante, na medida em que revela como os estudantes do Rio de Janeiro podem se sentir afetados pelos diferentes imaginários

da África no Brasil, complexificando a questão identitária e cultural entre eles, já que em Cabo Verde eles não costumam pensar sobre a pertença ao continente africano. Além disso, o debate tem contribuído para uma reflexão crítica sobre o colonialismo, a herança europeia e a criação de mitos de superioridade, também entre eles e os africanos de outros países de língua oficial portuguesa do continente africano com os quais convivem em Cabo Verde, no Brasil e em Portugal.

Por diversas razões já explicitadas aqui, arrisco afirmar que o contexto ‘carioca’, diferente do ‘lisboeta’, pode possibilitar mais rupturas identitárias. Como dito por um estudante em Portugal: “Lisboa anda ao ritmo da kizomba”¹⁵. É uma cidade onde Cabo Verde está muito presente, não somente pelas pessoas, mas por tudo que elas carregam: músicas, comidas, objetos, símbolos, informações, línguas e sotaques. Muitos espaços públicos (bairros, praças, *shoppings*, bares) são verdadeiramente tomados pelos cabo-verdianos, alguns, especificamente criados por eles e para eles se divertirem, dançarem, comerem e consumirem. Portanto, sendo um contexto que, em contraste com o Rio de Janeiro, permite um campo de possibilidades bem mais amplo para a construção do pertencimento em uma dimensão transnacional.

Entretanto, enfatizo que, nos dois contextos, eles relativizam as categorias dentro e fora, ao criarem espaços criativos e simbólicos de invenção de identidades se apropriando de diversos códigos culturais e de interação. No Brasil, um bom exemplo é a realização de eventos e festas que mesclam referenciais de uma e outra cultura. Dançando kuduro, quizomba, funaná, funk, pagode, samba, comendo katchupa de Cabo Verde, feijoada brasileira, entre outros, os estudantes também mediam e reinventam por meio do corpo, como um potente instrumento de afirmação identitária, o pertencimento e a inserção ao país de origem e ao de destino. Por essas interações serem estabelecidas, em situações de ‘migração, exílio e viagens’, como destaca Le Breton (2003), o próprio corpo passa por um processo de reelaboração. É também através do corpo, como estratégia de identidade, que os estudantes põem em prática um projeto que se torna possível ou não

graças a um campo de possibilidades específico e de sua capacidade de eficácia política e simbólica (Mourão 2014).

Considerações finais: dilemas do retorno e expectativas de futuro

Como mostrado ao longo do texto, regressar significa a conclusão do projeto, ascender socialmente, ingressar no mercado de trabalho e contribuir com o país. No entanto, concluir o projeto também significa um novo processo de inserção social, que implica lidar com aspectos tanto objetivos (materiais) quanto subjetivos, como abrir mão de muitas coisas a que eles têm acesso nos países de acolhimento, que não terão em Cabo Verde, deixar os amigos, os amores, conquistar a autonomia financeira, entre outros. Isso somado à incerteza de não saberem se conseguirão empregos em suas áreas de formação, situação mais difícil para aqueles que são graduados em áreas mais restritas no mercado de trabalho, ou já excedentes em Cabo Verde, bem como para aqueles que não têm uma boa rede de influências sociais que facilite o acesso a bons postos de trabalhos.

Ficar nos países de destino também não é fácil e nem sempre pode ser a melhor alternativa. Tanto em Portugal como no Brasil, a crise financeira tem dificultado bastante o acesso dos profissionais cabo-verdianos ao mercado de trabalho, tornando as relações ainda mais precárias pela própria disputa no interior das sociedades de acolhimento. Entretanto, ainda que não seja o objetivo do artigo precisar quantos estudantes permanecem em Portugal e no Brasil, depois de terminarem seus estudos, sabe-se que muitos decidem ficar para trabalhar ou dar continuidade aos estudos de pós-graduação, entre outras motivações.

No contexto português, a aquisição da nacionalidade permite aos estudantes cabo-verdianos de Lisboa mais liberdade de escolhas. Eles tanto podem permanecer em Portugal, como realizar outros trânsitos, costumando ficar por mais tempo no exterior do que os estudantes cabo-verdianos do Brasil, que são limitados pelas exigências de retorno dos acordos de cooperação. Dessa forma, a nacionalidade portuguesa

passa a ser um trunfo que amplia as possibilidades dos estudantes não somente em Portugal, mas também em outros países da Europa, permitindo novos fluxos motivados por diferentes projetos.

Os que conseguem uma maior inclusão nos países de destino, tendem a não retornar logo após a conclusão dos cursos, argumentando que a contribuição ao país também pode ser dada na diáspora. No contexto português, além das remessas financeiras para as famílias, os estudantes ressaltaram a mobilização das associações de cabo-verdianos da diáspora, que além de contribuir com o desenvolvimento da 'comunidade' imigrante, colaboram para uma reflexão sobre questões políticas, econômicas e culturais cabo-verdianas, com o desenvolvimento de projetos conjuntos entre Portugal e Cabo Verde em várias frentes. Já os mais afetados pelos problemas de interação e exclusão, e pela falta de oportunidades no país de acolhimento, sentem-se mais estimulados a regressar, mesmo com todas as facilidades obtidas pela aquisição da nacionalidade.

Para os que ficam no Brasil para continuar suas formações, ingressando em mestrados e doutorados, um dos argumentos, além da continuidade da formação superior, é o fato de poderem ajudar muito mais as famílias, ampliando a formação e/ou tendo um trabalho no exterior do que desempregados no país de origem, atribuindo mais uma vez destaque ao envio de dinheiro para os familiares. Já os estudantes que podem contar com mais apoio financeiro dos pais, e das redes de relações sociais e de prestígio familiares no retorno, têm, desde o início, o objetivo de voltar depois de terminado o curso, vendo no regresso a conclusão de uma meta e início de um novo projeto de vida no país, estimulados pelo projeto familiar de ascensão social. Frequentemente, esses estudantes costumam manter os vínculos com os familiares, amigos e país de origem, sempre buscando passar férias em Cabo Verde durante o período do curso de graduação.

Porém, nada é garantido em nenhuma das situações, já que tanto os estudantes que não têm capital social que favoreça o regresso, como os que têm, podem optar pelo retorno ou por seguir a formação no ex-

terior, ou mesmo tentar outros projetos em outros países da diáspora onde vivem parentes e amigos. Os motivos são diversos: uma contratação profissional, casamentos (com portugueses e/ou brasileiros), pedidos de anistia, aquisição da nacionalidade, sonho de vida melhor, etc.

Assim, a eficácia (sucesso) do projeto de vida e de formação superior, tanto como projeto individual, familiar, quanto coletivo, que visa a uma retribuição do aprendizado ao país de origem, inspirado pelo *ethos* nacional, vai depender de relações históricas estabelecidas com os países de destino, relações passadas, mas que se renovam no presente – pela construção de imaginários (mitos de superioridade, disputas de prestígio e poder) construídos nos dois lados do Atlântico –, bem como de relações que os estudantes construirão no cotidiano das sociedades, e, sobretudo dentro das universidades, partilhando de ideias, conteúdos, e processos educativos distintos. Dependerá ainda de como eles irão conectar esses conhecimentos adquiridos às experiências anteriores, no país de origem, e a projetos futuros profissionais, com o desafio de contemplarem tanto as demandas individuais e familiares, como sociais e culturais de Cabo Verde, colocando em destaque a formação de novas elites e a contínua reconfiguração da nação.

Notas

¹ Os dados que inspiram esta reflexão fazem parte da pesquisa de doutorado (Mourão 2013) realizada no Rio de Janeiro e em Lisboa, com estudantes cabo-verdianos do ensino superior, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL).

² Transnacionalismo é comumente definido como o processo através do qual os imigrantes constroem e mantêm relações sociais ‘multiancoradas’, ligando a sociedade de origem à sociedade de acolhimento, por meio da criação de campos transnacionais que cruzam as fronteiras nacionais (Glick Shiller 2007).

³ De acordo com Costa (2011), vão ser identificados como elites os indivíduos que ocupam posições de liderança em várias esferas (políticas, econômicas, culturais ou intelectuais) nas quais participam regularmente, influenciando nos processos de decisão.

⁴ PALOPs – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

⁵ Dreher & Poutvaara (2005:17), ao analisar a migração estudantil nos Estados Unidos, concluem que o estoque de estudantes estrangeiros é um importante fator para uma posterior migração e Gribble (2008:25) percebe os efeitos dessa formação como menos favoráveis aos países emissores. Quanto aos debates sobre *brain migration* – a avaliação sobre os benefícios e perdas para países emissores e recebedores de *highly skilled personnel* – Vinokur (2006) considera as migrações estudantis um elemento importante e geralmente não considerado no debate.

⁶ (http://www.portugalcaboverde.com/item2_detail.php?lang=1&id_channel=32&id_page=126&id=126; acesso em 10/03/2013).

⁷ Existe cerca de seis universidades em Cabo Verde, a maioria com sedes nas ilhas de Santiago e São Vicente: Universidade de Cabo Verde (UNI-CV); Universidade de Santiago (US); Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA); Universidade Jean Piaget de Cabo Verde; Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV) e Universidade do Mindelo.

⁸ Atualmente a UNILAB conta com 2.666 estudantes de graduação, 1.949 do Brasil, 648 do continente africano (438 de Guiné-Bissau, 51 de Angola, 77 de Cabo Verde, 20 de Moçambique e 62 de São Tomé e Príncipe) e 69 do Timor Leste.

⁹ Expressão usada para caracterizar a cidade do Rio de Janeiro, um dos principais destinos turísticos nacionais e internacionais do Brasil, famosa pela exuberância de sua paisagem cultural e natural.

¹⁰ Cidade Alerta é um programa jornalístico brasileiro de conteúdo policial produzido pela Rede Record de televisão.

¹¹ Também na diáspora o crioulo cabo-verdiano é a língua comum, permitindo a comunicação oral e escrita, unindo os cabo-verdianos de diversas partes do mundo. É especialmente por meio do crioulo que os cabo-verdianos se comunicam pelo *Facebook*, *Skype*, etc.

¹² A expressão 'cariocas' se refere aos habitantes do Rio de Janeiro, assim como 'lisboeta' quer dizer habitantes de Lisboa.

¹³ Segundo denunciaram algumas organizações de direitos humanos de São Paulo, em 2012, pelo menos dez manchetes de violência motivadas por xenofobia e racismo foram sofridas por estudantes africanos no Brasil

¹⁴ De acordo com a lei da nacionalidade 2006, para uma pessoa pedir a nacionalidade portuguesa, basta viver legalmente no país há pelo menos seis anos, não sendo algo somente restrito aos cabo-verdianos. (http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/legislacao/legislacao_detalhe.aspx?id_linha=4458; acesso em 25/04/2016).

¹⁵ Ritmo angolano muito apreciado pelos cabo-verdianos e portugueses.

Referências

AGIER, Michel. 2001. "Distúrbios identitários em tempos de globalização". *Mana*, 7(2):7-33.

- ALMEIDA, Miguel V. 2004a. "Crioulização e fantasmagoria". *Série Antropologia*, 365:1-13.
- _____. 2004b. "O projeto crioulo. Cabo Verde, colonialismo e criouldade". In ALMEIDA, M. (ed.): *Outros destinos: Ensaios de antropologia e cidadania*, pp. 255-319. Porto: Campo das Letras.
- ALVES, Maria F. 2008. *Representações sociais e construção da identidade de cabo-verdianos no Rio de Janeiro: Estudantes, imigrantes e descendentes*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ.
- APPIAH, Kwame A. 1997. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BARBOSA, Carlos E. 2011. "Arquipélago de Cabo Verde do colonial ao pós-colonial: um ponto de tráfego migratório regional". In BUSSOTI, L. & NGOENHA, S. (eds.): *Capo Verde dall'indipendenza a oggi: Studi post-coloniali*, pp. 183-201. Udine: Aviani & Aviani Editori.
- BARBOSA, Carlos & RAMOS, Max. 2008. "Vozes e Movimentos de Afirmação: os Filhos de Cabo-Verdianos em Portugal". In GÓIS, Pedro (ed.): *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*, pp. 175-193. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- BARTH, Fredrik. 1998. "Grupos Étnicos e suas Fronteiras". In POUTIGNAT, Philippe (ed.): *Teorias da etnicidade de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fernart*. São Paulo: Unesp.
- _____. 2005. "Etnicidade e o conceito de cultura". *Antropolítica*, 2(19):15-30.
- BATALHA, Luís. 2004. *The cape verdean diaspora in Portugal: Colonial subjects in a postcolonial world*. Oxford: Lexington Books.
- _____. 2008. "Cabo-verdianos em Portugal: 'Comunidade' e identidade". In GÓIS, Pedro (ed.): *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*, pp. 25-36. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- BENTO, Artur M. 2009. *Memória, espaço e identidade: a experiência de imigrantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro (1950-1973)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1982. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CASTELO, Cláudia. 2010. *A Casa dos estudantes do império: lugar de memória anticolonial*. Trabalho apresentado no IX Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa. (<http://hdl.handle.net/10071/2244>; acesso em 20/11/2010).
- COSTA, Ana. 2011. *Impacto da formação superior de quadros moçambicanos em Portugal no processo de desenvolvimento de Moçambique*. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador - BA.
- COUTO, Mia. 2011. *E se Obama fosse africano?*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CUNHA, Manuela C. 1985. *Negros, estrangeiros*. São Paulo: Brasiliense.

- CUNHA, Manuela C. 1986. "Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível". In CUNHA, M. (ed.): *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*, pp. 97-108. São Paulo: Brasiliense/ Edusp.
- DREHER, Axel & POUTVAARA, Panu. 2005. Student flows and migration: an empirical analysis. *CESifo Working Paper* 1490, University of Munich.
- FARIA, Margarida. 2011. O papel da família e da pertença a redes sociais na construção de trajetórias educativas de nível superior: estudantes angolanos em Portugal. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador – BA.
- FERREIRA, Lígia. 2008. "Jovens cabo-verdianos no contexto educativo português". In GÓIS, Pedro (ed.): *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*, pp. 137-154. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- FONSECA, Dagoberto. 2009. "A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil". *Pro-Posições*, 20(1):23-44.
- FORTES, Celeste. 2005. Nu bem djobi nós inxada – viemos procurar a nossa enxada: Estudantes cabo-verdianos em Lisboa, (re)construções identitárias. Dissertação de Licenciatura. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- GEERTZ, Clifford. 1978. "Uma Descrição Densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura". In GEERTZ, C. (ed.): *A Interpretação das Culturas*, pp 13-41. Rio de Janeiro: Zahar.
- GÓIS, Pedro. 2008. "Entre Janus e Hydra de Lerna: as múltiplas faces dos cabo-verdianos em Portugal". In GÓIS, Pedro (ed.): *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*, pp 9-24. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- GUSMÃO, Neusa. 2008. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. Trabalho apresentado no *Colóquio Saber e Poder*, Campinas – SP.
- _____. 2009. "Apresentação". *Pro-Posições*, 20(1):15-21.
- _____. 2014. "Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões". *O Público e o Privado*, 23:39-54.
- GLICK SCHILLER, Nina. 2007. "Transnationality". In NUGENT, D. & VINCENT, J. (eds.): *A companion to the anthropology of politics*, pp 448-467. Oxford: Blackwell Publishing.
- GRASSI, Marzia. 2003. *Rabidantes: Comércio espontâneo transnacional em Cabo Verde*. Lisbon/Praia: ICS/Spleen.
- _____. 2009. *Capital social e jovens originários dos PALOP em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- GRIBBLE, Cate. "Policy options for managing international student migration: the sending country's perspective". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1):25-39.

- HALL, Stuart. 2002. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. 2003. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG (Coleção Humanitas).
- HERNANDEZ, Leila. 2002. *Os filhos da terra do sol: a formação do Estado-nação em Cabo Verde*. São Paulo: Summus.
- HIRSCH, Olívia. 2007. *Hoje eu me sinto africana: Processos de (re)construção de identidades em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RJ.
- _____. 2009. "A gente parece um camaleão: (re)construções identitárias em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro". *pro-posições*, 20(1):65-81.
- LE BRETON, David. 2003. *Adeus ao corpo: Antropologia e Sociedade*. Campinas: Papirus.
- LIBERATO, Ermelinda. 2011. *A formação de quadros angolanos no exterior: estudantes angolanos em Portugal e no Brasil*. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador – BA.
- LOBO, Andréa. 2007. *Tão longe, tão perto: organização familiar e emigração feminina na ilha da Boa Vista, Cabo Verde*. Tese de Doutorado. Brasília, DF: UnB.
- MARGARIDO, Alfredo. 2005. "A sombra dos moçambicanos na Casa dos Estudantes do Império". *Latitudes*, 25:14-16. (http://www.revuesplurielles.org/_uploads/pdf/17_25_05.pdf; acesso em 2005).
- MASSART, Guy. 2002. "Viajantes profissionais e estrangeiros Cabo-Verdianos no Rio de Janeiro: Experiências do 'Outro'". In BARCELLOS, C. & MAGGIE, Y. (eds.): *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MORAIS, Sara & SILVA, Kelly. 2011. *Estudantes de países de língua oficial portuguesa nas universidades brasileiras: tensões de sociabilidade e dinâmicas identitárias*. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador – BA.
- MORAIS, Sara. 2012. *Múltiplos regressos a um mundo cosmopolita: moçambicanos formados em universidades brasileiras e a construção de um sistema de prestígio em Maputo*. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: UnB.
- LOURÃO, Daniele. 2004. *Identidades em trânsito: um estudo sobre o cotidiano de estudantes guineenses e cabo-verdianos em Fortaleza*. Monografia de Graduação. Fortaleza: UFC.
- _____. 2009. *Identidades em trânsito: África 'na Pasajén': Identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas*. Campinas: Arte Escrita.

- MOURÃO, Daniele. 2013. *Outros atlânticos: reconfigurações identitárias de estudantes cabo-verdianos em trânsito entre Cabo Verde, Portugal e Brasil*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ.
- _____. 2014. “Estudantes cabo-verdianos no Brasil: tensões raciais e ‘reafricanização’”. *O Público e o Privado*, 23:73-90.
- MUDIMBE, V. Y. 1988. *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington/Indianapolis/London: Indiana University Press/James Currey.
- MUNGOI, Dulce. 2004. ‘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. Porto Alegre: UFRGS.
- OLIVEIRA, Roberto. 1976. “Identidade Étnica, Identificação e Manipulação”. OLIVEIRA, R. (ed.): *Identidade, etnia e estrutura social*, pp. 1-31. São Paulo: Pioneira.
- ORTIZ, Renato. 1994. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- SAHLINS, Marshall. 2004. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- SAID, Edward W. 2001. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANSONE, Livio. 2010. “Desigualdades e narrativas identitárias em Cabo Verde: em ilhas pequenas e sem mata não dá para esconder”. In TRAJANO, W. (ed.): *Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional*, pp. 75-94. Brasília: Athalaia.
- _____. 2004. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba; Pallas.
- SAYAD, Abdelmalek. 1998. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp.
- SIMMEL, Georg. 1964. “Faithfulness and gratitude”. In WOLFF, K. (ed.): *The sociology of Georg Simmel*. New York/London: The Free Press/ Collier MacMillan.
- SUBUHANA, Carlos. 2005. *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- THOMAZ, Omar. 2001. “O bom povo português: usos e costumes d’aquém e d’além-mar”. *Mana*, 7(1):55-87.
- VELHO, Gilberto. 1994. “Memória, identidade e projeto”. In VELHO, G. (ed.): *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*, pp. 97-113. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1981. “Projeto, Emoção e Orientação em Sociedades Complexas”. VELHO, G. (ed.): *Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, pp. 13-37. Rio de Janeiro: Zahar.
- VINOKUR, Annie. 2006. “Brain migration revisited”. *Globalisation, societies and education*, 4(1):7-24.

VIZENTINI, Paulo. 2005. "De FHC a Lula: uma década de política externa (1995-2005)". *Civitas*, 5(2):1-17.

Abstract: Reflecting on the construction of new identities in a context of transit or temporary migration and on the growing importance of higher education in Cape Verde, this article compares the trajectories of Cape Verdean students in Brazil to those in Portugal with regard to the pursuit of their life goals in these two countries. Many young people who leave their home countries to study abroad experience it as a matter of destiny, as a dream of a better life via the acquisition of higher academic qualifications that result in social ascension, and a chance to discover the places where their peers had previously experienced similar success. Through an analysis of the process of departure, permanence and return, as well as a consideration of the interaction of various social groups within and outside the university that highlight tensions in identity and racial formations, this paper discusses the impact of transit on identity constructions, on belonging and on the accomplishment of the students' professional and life goals.

Key words: Cape Verdean students; Identities; Higher Education.

Recebido em maio de 2016.
Aprovado em dezembro de 2016.