UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER

ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS GRADUAÇÃO: ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO EM PERSPECTIVA CRÍTICA

PONTA GROSSA
2026

CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER

ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS GRADUAÇÃO: ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO EM PERSPECTIVA CRÍTICA

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profª. Drª. Patrícia Correia de Paula Marcoccia

PONTA GROSSA

2026

Berger, Carolina Suelen Kosuiresko

B495 Estudantes migrantes na pós-graduação: acolhimento, permanência e pertencimento em perspectiva crítica / Carolina Suelen Kosuiresko Berger. Ponta Grossa, 2026.

201 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia Correia de Paula Marcoccia.

1. Estudantes migrantes. 2. Pós-graduação. 3. Acolhimento institucional. 4. Internacionalização da educação superior. I. Marcoccia, Patricia Correia de Paula. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.82

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - https://uepg.br

TERMO

CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER

"ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO EM PERSPECTIVA CRÍTICA"

Ponta Grossa, 18 de agosto de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Patrícia Correia de Paula Marcoccia – UEPG – Orientadora (Presidente)

Prof.ª Dr.ª Franciele Clara Peloso – UTFPR

Prof.ª Dr.ª Marilúcia Antônia de Resende Peroza – UEPG

Prof.ª Dr.ª Susana Soares Tozetto - UEPG

Documento assinado eletronicamente por **Patricia Correia de Paula Marcoccia**, **Professor(a)**, em 22/09/2026, às 11:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Franciele Clara Peloso**, **Usuário Externo**, em 23/09/2026, às 10:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza**, **Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 25/09/2026, às 10:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto**, **Professor(a)**, em 08/10/2026, às 17:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.uepg.br/autenticidade informando o código verificador **3313330** e o código CRC **AD26766D**.

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que a escrita de uma dissertação é um caminho solitário. Hoje, ao concluir este trabalho, compreendo que ela também é feita de encontros. Cada página escrita carrega um pouco das pessoas que caminharam comigo, que acreditaram quando eu mesma duvidei, que estenderam a mão nos momentos difíceis e que celebraram, ainda que silenciosamente, cada pequena conquista ao longo desse caminho.

Minha primeira gratidão dirige-se à força que me sustentou durante toda esta caminhada. À espiritualidade que me acolheu nos momentos de maior fragilidade, às orações que chegaram até mim, às mãos que se uniram em diferentes formas de fé e às pessoas que, por meio de suas crenças, me envolveram em cuidado, esperança e amor. Ao longo desses anos compreendi que existem muitas maneiras de experimentar o sagrado e que todas elas, de alguma forma, me ajudaram a continuar. É a essa presença, maior do que qualquer definição, que dedico meu primeiro agradecimento.

À minha mãe, Maria Josélia Kosuiresko, expresso a mais profunda gratidão. Obrigada por nunca permitir que eu desistisse de mim mesma, mesmo quando eu já não conseguia enxergar o caminho. Seu amor, sua força e seu cuidado foram o alicerce que sustentou esta trajetória.

À minha irmã, Suzana Elen Kosuiresko Berger, e ao meu irmão, Jorge Alexander Berger, agradeço por serem presença constante, abrigo e incentivo. Vocês estiveram ao meu lado em todos os momentos, celebrando as conquistas, acolhendo as dificuldades e me lembrando, tantas vezes, da pessoa que eu era quando eu mesma já havia esquecido. Obrigada por não me deixarem cair. Existem agradecimentos que as palavras não conseguem alcançar, e este é um deles.

Ao meu sobrinho Bernardo, por me lembrar diariamente da beleza da infância. Sua curiosidade diante do mundo, suas perguntas, seu olhar atento para aquilo que muitos adultos já deixaram de perceber, seu carinho e sua forma generosa de amar foram, muitas vezes, um convite para desacelerar e enxergar a vida por outra perspectiva. Em meio aos desafios desta caminhada, você me recordou que aprender também é brincar, imaginar, perguntar e encantar-se. Que eu nunca perca a sensibilidade de

olhar o mundo com a simplicidade, a curiosidade e a esperança que encontro em você.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Patrícia, minha profunda gratidão por ter conduzido este percurso com rigor acadêmico, sensibilidade e humanidade. Agradeço pela confiança depositada em mim desde o início desta caminhada, pelas leituras criteriosas, pelos questionamentos que ampliaram meu olhar e me desafiaram a construir uma pesquisa mais consistente. Mais do que orientar uma dissertação, você soube compreender que toda pesquisa é também atravessada pela história de quem a escreve. Obrigada pela escuta, pelo respeito ao meu tempo, pelo acolhimento nos momentos em que ele se fez necessário e por me incentivar. Sua forma de orientar reafirmou, para mim, que a formação acadêmica e a sensibilidade humana podem e devem caminhar juntas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aos seus docentes e ao colegiado, expresso minha sincera gratidão por compreenderem que, por trás de cada pesquisa, existe também uma pessoa vivendo seu próprio percurso. Encontrar um programa que alia excelência acadêmica ao cuidado, à escuta e ao respeito pelas singularidades de seus estudantes reafirmou, para mim, o verdadeiro sentido da educação: formar pesquisadores sem deixar de reconhecer a humanidade presente em cada trajetória. Esse acolhimento tornou possível que eu permanecesse e concluísse um sonho que sempre ocupou um lugar muito especial em minha vida.

À minha turma de mestrado, meu mais sincero obrigada. Levarei comigo as conversas, os cafés, as leituras compartilhadas, as dúvidas, as risadas e, principalmente, o cuidado que construímos uns com os outros. Em diferentes momentos, fomos rede de apoio, escuta, incentivo e acolhimento. Aprendemos juntos que fazer pesquisa também é construir vínculos, e talvez esse tenha sido um dos maiores aprendizados que levarei desta caminhada. Em uma pesquisa que discute acolhimento e permanência, sinto-me profundamente grata por ter vivido essas experiências ao lado de pessoas que fizeram do cuidado uma prática cotidiana.

Aos estudantes migrantes que aceitaram participar desta pesquisa, agradeço pela confiança, pela disponibilidade e pela generosidade em compartilhar suas histórias. Muito mais do que participantes, vocês foram os protagonistas desta investigação. Espero que este trabalho honre, ainda que modestamente, as experiências que

confiaram a mim e contribua para fortalecer as discussões sobre acolhimento, permanência e pertencimento na pós-graduação brasileira.

Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e de defesa, agradeço pela disponibilidade em ler esta pesquisa com tanto cuidado, pelas reflexões compartilhadas e pelos questionamentos que me desafiaram a ampliar o olhar sobre o objeto investigado. As contribuições de cada uma foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para minha formação como pesquisadora.

Aos amigos, colegas de trabalho e a todas as pessoas que compreenderam minhas ausências, celebraram minhas pequenas vitórias e me lembraram, nos dias difíceis, que este sonho continuava valendo a pena, deixo meu sincero obrigada.

Por fim, agradeço à Carolina que iniciou esta caminhada acreditando que o mestrado era um sonho possível. O percurso foi muito diferente daquele que imaginei, mas talvez tenha sido exatamente por isso que ele se tornou tão significativo. Hoje compreendo que esta dissertação representa muito mais do que a conclusão de um curso. Ela simboliza uma travessia marcada por aprendizados acadêmicos, crescimento pessoal e reencontros comigo mesma. Que eu nunca perca a capacidade de aprender, de recomeçar e de acreditar que a educação continua sendo uma das formas mais bonitas de compreender o mundo, transformar vidas e, sobretudo, transformar a mim mesma.

RESUMO

BERGER, Carolina Suelen Kosuiresko. **Estudantes migrantes na pós-graduação: acolhimento, permanência e pertencimento em perspectiva crítica**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta pesquisa teve como objeto os processos institucionais e pedagógicos de acolhimento e permanência de estudantes migrantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). A pesquisa partiu da seguinte problematização: quais são os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência dos estudantes migrantes no contexto do PPGE? O objetivo geral foi analisar, sob uma perspectiva crítica, os processos que impactam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação. Como objetivos específicos, buscou-se: mapear a produção bibliográfica sobre mobilidade internacional e as condições de escolarização desses estudantes; analisar os documentos institucionais, com intuito de identificar políticas e práticas relacionadas ao acolhimento e às condições de permanência de estudantes migrantes; caracterizar os processos de acolhimento institucional e condições de permanência a partir do olhar de estudantes migrantes e identificar os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência desses estudantes no contexto do PPGE. O estudo fundamentou-se na epistemologia descolonial e na interculturalidade crítica, com base nos estudos de Catherine Walsh, Walter Mignolo e Vanessa Andreotti, tensionando hierarquias produzidas pelo pensamento moderno-colonial e defendendo a valorização da pluralidade de saberes. De natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes migrantes e análise de documentos institucionais, como o Programa CAPES/GCUB–ProÁfrica. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), em diálogo com a perspectiva descolonial. Os resultados indicam que, embora existam iniciativas institucionais relevantes, persistem desafios estruturais e pedagógicos que impactam as condições de acolhimento e permanência, evidenciando a necessidade de aprofundamento de práticas interculturais no âmbito da pós-graduação.

Palavras-chave: estudantes migrantes; pós-graduação; acolhimento institucional; internacionalização da Educação Superior.

ABSTRACT

BERGER, Carolina Suelen Kosuiresko. **Migrant students in graduate education: welcoming, retention, and belonging from a critical perspective.** 2026. Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This study investigated the institutional and pedagogical processes related to the welcoming and retention of migrant students in the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa (PPGE/UEPG). The research was guided by the following question: which institutional and pedagogical processes strengthen and/or weaken the welcoming and retention of migrant students within the context of the PPGE? The general objective was to critically analyze the processes that affect the welcoming and retention of migrant students in graduate education. The specific objectives were to: map the academic literature on the topic; identify, in institutional documents, guidelines related to internationalization; and understand, based on the participants' narratives, the experiences they lived throughout their academic trajectory. The study was grounded in decolonial epistemology and critical interculturality, drawing on the works of Catherine Walsh, Walter Mignolo, and Vanessa Andreotti. It problematized hierarchies produced by modern-colonial thought while advocating the recognition of the plurality of knowledge systems. Adopting a qualitative approach, the research was conducted through semi-structured interviews with migrant students and the analysis of institutional documents, including the CAPES/GCUB–ProÁfrica Program. Data were analyzed using Content Analysis, according to Bardin (2016), in dialogue with the decolonial perspective. The findings indicate that, although relevant institutional initiatives exist, structural and pedagogical challenges remain, affecting the conditions for welcoming and retaining migrant students and highlighting the need to strengthen intercultural practices within graduate education.

Keywords: migrant students; graduate education; institutional welcoming; internationalization of higher education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultados da Busca na Plataforma SciSpace 24
TABELA 2 - Artigos selecionados da Plataforma SciSpace 25
TABELA 3 – Thesaurus Brasileiro de Educação: Busca Revista Scielo 26
TABELA 4 – Thesaurus Brasileiro de Educação: busca Redalyc 27
TABELA 5 – Artigos selecionados na Redalyc 28
TABELA 6 – Thesaurus Brasileiro de Educação: Busca Catálogo de teses e dissertações 30
TABELA 7 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 31
TABELA 8 – Thesaurus Brasileiro de Educação: Busca na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações 32
TABELA 9 - Trabalhos selecionados na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações 34

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GCUB – Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROAFRI – Programa de Cooperação Internacional entre Países Africanos e Brasileiros para Formação de Professores

PROPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS QUE IMPACTAM O ACOLHIMENTO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO 20

1.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS E INTEGRAÇÃO 39

1.2 DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO 41

1.3 LÍNGUA E CULTURA 44

1.4 ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA 46

1.5 ACOLHIMENTO E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES E AUSÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA 48

CAPÍTULO 2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS CRÍTICAS, INCLUSIVAS E DESCOLONIAIS 49

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E ABORDAGENS 49

2.2 A VIRADA CRÍTICA E DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 54

2.3 ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES: PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS E CRÍTICAS 59

2.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO DE SABERES, JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA COGNITIVA 63

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS 68

3.1 NATUREZA DA PESQUISA 68

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEPG 74

3.3 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 76

3.4 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DE DADOS 77

3.5 Eixo 1 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES 84

3.5.1 Acolhimento institucional: entre ações e iniciativas individuais 84

3.5.2 Condições de permanência: desafios e estratégias de continuidade 86

3.6 EIXO 2 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COLONIALIDADE DO SABER 88

3.6.1 Processos formativos e práticas pedagógicas 90

3.6.2 Colonialidade do saber e reconhecimento epistemológico 94

3.7 EIXO 3 PERTENCIMENTO, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS 98

3.7.1 Redes de sociabilidade e sentidos de pertencimento 100

3.7.2 Reconhecimento das diferenças e interculturalidade crítica.....105
3.8 SÍNTESE DAS ANÁLISES: PROCESSOS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS DE ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA 111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119
REFERÊNCIAS.....124
APÊNDICES 129
ANEXOS 167

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a internacionalização do Ensino Superior tem sido foco de discussões nos debates acadêmicos, acompanhando os processos de globalização e transformações sociais. No Brasil, bem como em outros países, a internacionalização das universidades é marcada por assimetrias entre as instituições, regiões e áreas do conhecimento. Além disso, observa-se que os sentidos atribuídos à internacionalização nem sempre estão ancorados em uma abordagem crítica e solidária, sendo muitas vezes orientados por lógicas de competitividade, ranqueamento institucional e visibilidade internacional.

Diante disso, se faz necessário refletirmos sobre os processos de internacionalização através de perspectivas que levem em conta as desigualdades históricas e estruturais da sociedade. Tal orientação propõe compreender a internacionalização não apenas como um processo de mobilidade acadêmica ou de cooperação técnica entre países, mas como uma possibilidade de promover justiça social, inclusão e diálogo de saberes. Essa visão, defendida por autores como Knight (2020) e Marcoccia (2023), desloca o foco de um modelo centrado em interesses mercadológicos para outro, pautado na solidariedade entre povos, na valorização das diversidades culturais e no respeito às singularidades regionais.

O aumento de estudantes migrantes nas universidades nos mostra a importância de refletir sobre os processos de acolhimento e condições de permanência desses estudantes, que vai muito além do deslocamento e da aquisição de conhecimentos científicos, mas também está relacionada as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, como, por exemplo, a integração, o impacto cultural e idioma, visto que esses estudantes trazem consigo experiências, culturas e costumes, os quais exigem das instituições não garantir apenas políticas de acesso, mas, sobretudo, práticas que garantam a permanência com qualidade e respeito com os estudantes migrantes.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre como as universidades têm se estruturado para acolher estudantes migrantes, quais lacunas e desafios ainda persistem nesse processo, quais apoios lhes são oferecidos e que condições institucionais e pedagógicas são construídas para garantir sua formação acadêmica, seu bem-estar e sua participação na vida universitária. Através do olhar dos

estudantes migrantes inseridos no PPGE da UEPG, buscaremos fazer uma análise sensível das experiências desses sujeitos, além de mostrar dados ao programa que possibilite-o ampliar e melhorar suas práticas no que se refere a internacionalização e ao acolhimento. Sendo assim, nossa pergunta-problema é: Quais são os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência dos estudantes migrantes no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa?

Nesta pesquisa, compreendemos que os processos de acolhimento e permanência de estudantes migrantes na pós-graduação não se restringem ao ingresso na instituição ou à existência de condições formais para a continuidade dos estudos. A partir das experiências narradas pelos participantes, a permanência também se revelou relacionada às possibilidades de reconhecimento de suas trajetórias e identidades, de participação na vida universitária e de construção de vínculos sociais e acadêmicos. É nesse sentido que o pertencimento emerge como uma dimensão analítica desta investigação: não como uma categoria previamente estabelecida de forma independente, mas como uma dimensão que ganhou relevância ao longo da escuta e da interpretação das narrativas. Sentir-se parte do espaço universitário envolve não apenas estar institucionalmente inserido, mas também encontrar possibilidades de participação, reconhecimento e interação que favoreçam a construção de relações de pertencimento. Sob essa perspectiva, acolhimento, permanência e pertencimento são dimensões relacionadas, embora não equivalentes, que permitem compreender de maneira mais ampla as experiências dos estudantes migrantes e as condições institucionais e pedagógicas que as atravessam.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de acolhimento e as condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PPGE-UEPG. Para alcançarmos esse objetivo, traçamos quatro objetivos específicos, os quais são: (I) mapear a produção bibliográfica sobre mobilidade internacional e as condições de escolarização desses estudantes, através da plataforma Scispace e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; (II) analisar os documentos institucionais, com intuito de identificar políticas e práticas relacionadas ao acolhimento e às condições de permanência de estudantes migrantes; (III) caracterizar os processos de acolhimento institucional e condições de permanência a

partir do olhar de estudantes migrantes e (IV) identificar os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência desses estudantes no contexto do PPGE.

O interesse em pesquisar sobre internacionalização, a respeito do acolhimento e permanência de estudantes externos, foi motivado a partir da participação como aluna especial na disciplina “Seminário Especial: Educação para cidadania global, internacionalização da educação e interculturalidade: interfaces da educação neo-humanista de Prabhat Ranjan Sarkar”, ofertada no curso de Mestrado em Educação da instituição. Durante a participação na disciplina, realizamos muitas discussões a respeito da internacionalização no Ensino Superior, pautados nos escritos de Knight (2020) e Andreotti (2007) A experiência proporcionou reflexões críticas acerca dos processos de internacionalização no Ensino Superior, dos impactos da globalização no ensino e da urgência em se promover reflexões no contexto acadêmico.

O PPGE da UEPG recebe acadêmicos migrantes, principalmente da África e da América Latina e isso nos gerou curiosidade e incentivou a compreender como esses estudantes chegaram até a universidade brasileira, de como são acolhidos pela universidade e quais as condições que são promovidas pela universidade para que permaneçam no programa.

Sob o ponto de vista epistemológico, esta pesquisa dialoga com o campo da decolonialidade latino-americana, especialmente com as contribuições de Walsh (2009, 2012) e Mignolo (2007, 2018), cujas produções problematizam as permanências da colonialidade nas relações de poder, saber e ser. Em diálogo com esse referencial, mobilizamos também as contribuições de Andreotti (2016), cujas reflexões acerca da internacionalização, da justiça cognitiva e da educação crítica ampliam as discussões sobre as permanências da colonialidade e os desafios para a construção de relações mais éticas e plurais no contexto educacional. Em consonância com esses referenciais, compreendemos que a colonialidade não se encerra com o fim do colonialismo formal, mas permanece operando nas estruturas sociais, políticas, econômicas e epistemológicas, produzindo hierarquizações de sujeitos, conhecimentos e modos de existência. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica não se restringe ao reconhecimento da diversidade cultural,

mas constitui um projeto ético, político e epistemológico comprometido com a transformação das relações historicamente marcadas pela colonialidade.

Embora esta investigação esteja fundamentada nesse campo teórico, optamos, na escrita da dissertação, pelo emprego do termo descolonial. Trata-se de uma escolha terminológica consciente, de natureza político-linguística, que não pretende substituir, corrigir ou redefinir o conceito de decolonialidade formulado pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, tampouco estabelecer uma hierarquia entre as duas expressões. Ao contrário, reconhecemos que autores como Walsh, Mignolo e outros utilizam deliberadamente o termo decolonial, preservado nesta pesquisa sempre que suas obras são citadas ou discutidas, em respeito à coerência conceitual de suas formulações.

Essa distinção torna-se importante porque a opção terminológica adotada pela autora não altera sua filiação epistemológica. Como observa Mota Neto (2016), mais importante do que a nomenclatura utilizada é a concepção política, ética e epistemológica que sustenta o pensamento decolonial, compreendido como um questionamento radical às múltiplas formas de opressão produzidas pela modernidade/colonialidade. O próprio autor ressalta que a decolonialidade possui uma trajetória histórica mais ampla do que o conjunto de intelectuais que consolidou essa categoria analítica, sendo constituída por diferentes experiências históricas de resistência e por múltiplas formas de nomeação ao longo do tempo. Assim, o compromisso central não reside exclusivamente na terminologia adotada, mas no horizonte crítico que orienta a produção do conhecimento e o enfrentamento das estruturas coloniais.

No contexto brasileiro, observa-se que os termos decolonial e descolonial convivem na literatura especializada, embora nem sempre como sinônimos. Ballestrin (2013, 2017) demonstra que a opção pelo termo decolonial, formulada no âmbito do grupo Modernidade/Colonialidade, buscou distinguir-se tanto da ideia de descolonização político-jurídica quanto da tradição dos estudos pós-coloniais, enfatizando que a colonialidade permanece operando mesmo após as independências nacionais. Da mesma forma, Walsh (2009) explica que a manutenção do prefixo de- representa um posicionamento deliberado, voltado à compreensão da decolonialidade como um processo permanente de luta, e não como a passagem de uma condição colonial para outra plenamente não colonial. Reconhecer essa escolha

conceitual é fundamental para preservar a fidelidade aos referenciais que sustentam esta investigação.

Entretanto, a adoção do termo descolonial, nesta dissertação, insere-se em outra dimensão da discussão. Trata-se de uma opção de escrita situada na língua portuguesa e assumida como posicionamento autoral, sem a pretensão de substituir o conceito de decolonialidade desenvolvido pelos autores mobilizados. Nesse sentido, dialogamos com reflexões presentes na produção acadêmica brasileira, como em Mota Neto (2016) que reconhecem a possibilidade de utilização da forma descolonial como tradução e apropriação crítica dessas discussões, desde que se explicite a distinção entre a escolha terminológica do pesquisador e a terminologia empregada pelos referenciais teóricos.

Do ponto de vista linguístico, essa opção também encontra respaldo nos estudos de Santos (2006), para quem o prefixo des- apresenta valores semânticos relacionados à negação, inversão, privação e ação de desfazer algo anteriormente estabelecido. Todavia, esse argumento é mobilizado nesta pesquisa apenas como elemento complementar da escolha terminológica, e não como fundamento para redefinir um campo teórico já consolidado. Assim, o emprego do prefixo des- busca evidenciar, no âmbito da escrita em língua portuguesa, a dimensão ativa, processual e contínua do enfrentamento às estruturas da colonialidade, sem sugerir que seja possível extingui-las definitivamente ou substituir a concepção de decolonialidade formulada pelos autores latino-americanos.

Dessa forma, esta investigação compreende que sua consistência epistemológica não decorre exclusivamente da terminologia utilizada, mas da perspectiva crítica que orienta toda a pesquisa. A escolha pela escrita descolonial constitui, portanto, um posicionamento político-linguístico, enquanto o diálogo com Walsh, Mignolo, Andreotti e demais autores permanece integralmente ancorado no campo teórico da decolonialidade, preservando a terminologia originalmente adotada por esses pesquisadores sempre que suas obras são mobilizadas.

Também optamos pelo uso da expressão “estudantes migrantes”, e não “estrangeiros”, “internacionais” ou “imigrantes”. Essa escolha está alinhada à perspectiva da interculturalidade crítica desenvolvida por Walsh (2009), que entende os sujeitos a partir de suas trajetórias históricas e das marcas da colonialidade que atravessam suas experiências. Para a autora, a interculturalidade crítica busca

“desmontar e transformar as estruturas coloniais de poder, saber e ser” (Walsh, 2009, p. 5), o que implica reconhecer desigualdades e hierarquizações que seguem estruturando os deslocamentos contemporâneos. Nesse sentido, o termo migrantes permite evidenciar esses estudantes como sujeitos em movimento, não apenas territorial, mas também cultural, epistêmico e identitário. Além disso, evita reproduzir categorias institucionais que tendem a invisibilizar desigualdades. Assim, mesmo que documentos oficiais utilizem outras denominações, esta dissertação adota o termo “migrantes como escolha ética e teórica coerente com a proposta descolonial que orienta o estudo.

Para alcançarmos os objetivos propostos, esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa. Segundo Gamboa (2018) a pesquisa qualitativa permite a intersubjetividade e a manifestação dos participantes incluídos na pesquisa, com instrumentos que contam como entrevistas abertas, histórias de vida, opiniões, depoimentos. Primeiramente, contou com o levantamento bibliográfico sobre mobilidade internacional e as condições de escolarização desses estudantes, com auxílio da plataforma Scispace, Scielo, Biblioteca Nacional de Teses e Dissertação e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

A abordagem qualitativa permitiu desenvolver um percurso metodológico orientado pela escuta atenta e pelo diálogo com os estudantes migrantes, priorizando o respeito às suas trajetórias e à singularidade de suas narrativas. A pesquisa caracteriza-se pela articulação entre pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. As narrativas foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco estudantes migrantes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), vinculados ao curso de doutorado. Paralelamente, a pesquisa documental contemplou a análise de documentos institucionais relacionados à internacionalização da pós-graduação, entre eles o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPG (2023–2027), os Editais GCUB-Mob nº 001/2021 e nº 001/2023, a página institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG) destinada aos estudantes internacionais, bem como documentos vinculados aos programas de cooperação internacional, como o GCUB/ ProÁfrica, buscando compreender como as políticas e orientações institucionais dialogam com as experiências vivenciadas pelos estudantes migrantes. A análise desses

documentos não constituiu o objetivo central da investigação, mas teve caráter complementar, sendo utilizada para contextualizar o cenário institucional da internacionalização e identificar diretrizes relacionadas ao acolhimento e à permanência, possibilitando o diálogo entre as políticas institucionais e as experiências narradas pelos estudantes migrantes participantes da pesquisa.

A definição dos participantes considerou os estudantes migrantes que estavam matriculados no curso de doutorado do PPGE/UEPG no período de realização da pesquisa e que foram convidados a participar da investigação. Desse processo, participaram cinco estudantes, cujas narrativas constituíram o material empírico produzido por meio das entrevistas semiestruturadas. A apresentação desse quantitativo delimita o grupo efetivamente participante, sem pressupor que corresponda à totalidade de estudantes que poderiam, em tese, atender aos critérios da pesquisa.

Para a análise do material empírico, adotamos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), por se tratar de uma seleção e leitura atenta dos materiais coletados, que possibilita identificar, interpretar e compreender os sentidos expressos nas falas dos participantes. Articulando com documentos que norteiam as práticas de internacionalização da instituição. A análise de conteúdo nos permitiu uma leitura sensível e crítica das experiências vividas. A análise seguiu as etapas propostas pelo autor, a de pré-análise, a exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados, buscando compreender como as percepções dos estudantes revelam práticas, lacunas e contradições nos processos de acolhimento e permanência.

A análise de conteúdo foi utilizada como procedimento metodológico de organização e sistematização dos dados, enquanto a análise foi realizada com base na epistemologia descolonial em diálogo com a perspectiva da interculturalidade crítica.

A escuta, neste estudo, assume papel central, mais do que coletar informações, ela representa um gesto de reconhecimento e de valorização da voz do outro. Escutar as experiências de estudantes migrantes é também um modo de questionar as estruturas de poder que silenciam determinadas narrativas e de contribuir para a construção de um espaço acadêmico intercultural e de respeito.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresenta-se o mapeamento bibliográfico

dos processos institucionais e pedagógicos que impactam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação, destacando as principais abordagens, lacunas e contribuições identificadas na produção acadêmica sobre o tema. O segundo capítulo discute a internacionalização da Educação Superior a partir de perspectivas críticas, inclusivas e descoloniais, em diálogo com a interculturalidade crítica e com os referenciais teóricos que fundamentam a investigação. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico e, na sequência, desenvolve a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental, organizando os resultados em eixos analíticos relacionados ao acolhimento institucional, às condições de permanência, às experiências acadêmicas, à colonialidade do saber, ao pertencimento e à interculturalidade crítica.

Defende-se nesta dissertação que, embora o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG apresente avanços no âmbito da internacionalização e desenvolva iniciativas voltadas ao acolhimento de estudantes migrantes, persistem desafios estruturais, pedagógicos e epistemológicos que impactam as condições de permanência desses sujeitos. Argumenta-se que tais desafios estão relacionados à permanência de lógicas institucionais ainda marcadas por heranças moderno-coloniais, o que evidencia a necessidade de aprofundamento de práticas interculturais críticas no contexto da pós-graduação.

CAPÍTULO 1 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS QUE IMPACTAM O ACOLHIMENTO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Realizar o mapeamento das produções científicas a respeito do objeto de estudo é um passo importante dentro das etapas de uma pesquisa, pois é por meio dela que conseguimos visualizar o que já foi produzido e as diferentes abordagens sobre determinado tema. É por meio deste levantamento de trabalhos que contextualizamos nosso objeto de estudo, analisando e refletindo criticamente sobre o que já foi produzido de estudos na área, bem como as lacunas existentes para novas pesquisas.

Este capítulo tem por objetivo mapear a produção bibliográfica relacionada aos processos institucionais e pedagógicos que impactam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação. Embora a análise privilegie essas dimensões, o percurso de busca também evidencia discussões mais amplas sobre internacionalização da Educação Superior, mobilidade acadêmica e políticas institucionais, uma vez que tais temáticas constituem o contexto no qual os processos de acolhimento e permanência se inserem.

O mapeamento das produções bibliográficas apresentadas a seguir está ancorado em uma abordagem heurística. Conforme Andreotti, Pashby e Stein (2020) a heurística ajuda a tornar inteligíveis algumas das sobreposições, confusões, contradições e tensões sobre determinado tema, dentro de uma visão descolonial. Com isso, as autoras identificam três principais orientações discursivas dessa abordagem:

> neoliberal (imperativo de mercado, comercialização, mercantilização), liberal (erudição como rigor, desenvolvimento individual, pesquisa para o bem público) e crítica (justiça social, questionamento de injustiças sistêmicas e mudança substancial do status quo). (Andreotti; Pashby; Stein, 2020).

Portanto, a heurística é uma ferramenta de análise crítica e reflexiva, a qual nos permite, como pesquisadores, fazer um mapeamento das produções, identificando “as maneiras pelas quais as orientações discursivas neoliberais, liberais e até mesmo críticas são geralmente enquadradas, e, portanto, limitadas, por uma metanarrativa comum: o imaginário moderno/colonial” (Andreotti; Pashby; Stein, 2020, p. 146). A heurística trabalha com orientações discursivas que mapeiam diferentes discursos, sendo uma ferramenta analítica que nos permite fazer a leitura dos textos

selecionados e aliar ao nosso objeto de estudo. Por meio da heurística, busca-se compreender as implicações e entender, do ponto de vista ético, quais discursos predominam sobre migrantes, internacionalização, permanência, acolhimento, mostrando diferentes formas de pensar e praticar a internacionalização. Essa abordagem nos auxiliou a fazer nosso levantamento a respeito dos conceitos de internacionalização e interculturalidade, pautados numa visão crítica, focando principalmente na questão do acolhimento e da permanência dos estudantes migrantes nas universidades. Sendo assim, nosso mapeamento buscou delinear os diferentes discursos sobre como são as condições de acesso e permanência dos estudantes africanos em universidades brasileiras, percebendo como essas narrativas se posicionam e relacionando-as com o nosso objeto de pesquisa.

Para realizar essa metodologia, as autoras propõem utilizar a cartografia social, conforme discutida por Paulston e Liebman (1994 apud Andreotti et al., 2016). De acordo com Paulston e Liebman (1994 apud Andreotti et al., 2016, p. 84), a cartografia social utiliza o “diálogo visual como forma de comunicar como vemos as mudanças sociais se desenvolvendo no mundo ao nosso redor”. Através da cartografia social, podemos problematizar imaginários do senso comum e mapear os contextos atuais. Como destaca Andreotti et. al. (2016), ela nos permite não apenas mapear figurativamente esses contextos, mas sim ajuda-nos a gerar imaginários prefigurativos para a pluralização do ensino superior. Ou seja, a cartografia social funciona como uma ferramenta potente para se pensar em outros futuros possíveis. A cartografia social nos permite mostrar como os estudos se relacionam, evidenciando as tensões, conflitos e novas formas de ver as pesquisas, não sendo uma análise técnica, mas sim ética e crítica, que nos permite abrir outros caminhos, outros olhares sobre o tema tratado.

Paulston (1994 apud Andreotti et al., 2016) destaca que a cartografia social, para mapear debates educacionais, contrasta com abordagens modernistas e positivistas de mapeamento, as quais “alegavam capturar a verdade e a realidade objetivas”. Diferentemente disso, a abordagem da cartografia social, assim como muitas abordagens qualitativas, não pretende ser generalizável, mas está aberta a diversas leituras, discussões e remapeamentos, sendo autoconsciente e situada, ou seja, apenas as partes definidas como relevantes pelo mapeador serão incluídas e se tornarão significativas, como destaca Andreotti et al. (2016). A cartografia social nos

permitiu realizar uma leitura crítica dos trabalhos selecionados, percebendo como eles apresentam os processos de permanência e acolhimento dos estudantes migrantes.

Nesta investigação, a cartografia social constituiu uma estratégia de leitura do campo científico, permitindo identificar recorrências, lacunas, aproximações e deslocamentos presentes na produção acadêmica sobre estudantes migrantes. Mais do que descrever quantitativamente os estudos encontrados, buscou-se compreender como os diferentes trabalhos constroem seus objetos de investigação e quais perspectivas privilegiam ao abordar o acolhimento, a permanência e a internacionalização da Educação Superior.

Sendo assim, o mapeamento bibliográfico que realizamos neste trabalho não pretendeu oferecer uma visão panorâmica ou definitiva das produções, mas sim identificar e refletir sobre o que encontramos na literatura, traçando assim o caminho do nosso objeto de estudo.

Buscando responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em mapear a produção bibliográfica sobre mobilidade internacional e as condições de escolarização de estudantes migrantes, bem como contribuir para a compreensão da questão que orienta esta investigação — Quais são os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência dos estudantes migrantes no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG)? — foram realizadas buscas considerando trabalhos publicados entre 2015 e 2025, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – BNTD, por reunirem a produção acadêmica nacional em nível de pós-graduação, bem como nos portais de revistas Scielo e Redalyc, por sua relevância na indexação de periódicos científicos da área da Educação e das Ciências Humanas na América Latina. Além dessas plataformas, também utilizamos a SciSpace[1], utilizada como ferramenta complementar de busca, por integrar diferentes bases e ampliar o alcance da revisão bibliográfica. Conforme a própria plataforma nos explica, se trata de uma plataforma de inteligência artificial que tem como finalidade auxiliar pesquisadores na

[1] Criada inicialmente em 2015, a SciSpace (anteriormente Typeset.io) é uma plataforma baseada em IA projetada para pesquisa e redação acadêmica. Ela oferece uma grande variedade de ferramentas e recursos para ajudar pesquisadores e estudantes a encontrar, entender e escrever sobre literatura com mais eficiência. (texto gerado pela própria plataforma - https://scispace.com/)

busca, leitura, compreensão e análise de artigos acadêmicos. Conforme a própria plataforma nos explica, ela nos permite acessar diversos repositórios acadêmicos:

> A SciSpace obtém artigos de pesquisa e dados relacionados de diversas plataformas renomadas, incluindo Semantic Scholar, OpenAlex, Google Acadêmico e outros repositórios confiáveis. Priorizamos a integridade dos dados, aderindo a padrões rigorosos de precisão e consistência, garantindo que os usuários acessem conteúdo confiável e de alta qualidade. (Scispace, 2024)

Ainda segundo a apresentação da própria Scipace, ela respeita os direitos de propriedade intelectual, incluindo referências, buscas e links apropriados para todos os dados e materiais de pesquisa obtidos. O objetivo da plataforma é auxiliar pesquisadores e estudantes com acesso contínuo a recursos acadêmicos confiáveis.

A Scispace possui várias ferramentas que auxiliam no processo de busca e análise de artigos acadêmicos, dentre eles está a utilização de filtros, como a leitura inteligente e buscas avançadas. Para se ter acesso a mais funções da plataforma, foi necessário adquirir a licença da mesma, possibilitando que tivéssemos recursos mais amplos, como “hight qualy” (alta qualidade), que visa encontrar um maior número de pesquisas e armazenamento dos nossos dados.

No percurso da pesquisa, o uso da cartografia social nos permitiu realizar uma leitura crítica dos textos selecionados, analisando o que revelam as pesquisas sobre a internacionalização, especialmente no contexto brasileiro do Ensino Superior, em relação às condições de acesso e permanência dos estudantes migrantes em universidades brasileiras. As orientações discursivas dos trabalhos analisados nos mostraram reflexões profundas sobre migrantes, discriminação, raça, acolhimento, apoio institucional, bem como nas dimensões pedagógicas no que se refere ao desenvolvimento das aulas.

Inicialmente, o nosso objetivo era buscar pesquisas que focassem apenas na pós-graduação em educação. Porém, ao realizarmos as buscas nas plataformas, percebemos um número reduzido de trabalhos relacionados diretamente com os processos acolhimento e as condições de permanência dos estudantes migrantes. Por essa razão, ampliamos para discussões que tivessem como foco também na graduação, e que estivesse ligado às Ciências Humanas. Sendo assim, foi necessário ampliar nossas buscas e selecionarmos pesquisas que tratassem também da internacionalização na graduação. Não utilizamos filtros em nenhuma das duas

plataformas; mesmo assim, tivemos um número reduzido de trabalhos, fator que é destacado também nas pesquisas selecionadas, a ausência de pesquisas na área e a importância de desenvolvê-las, principalmente na pós-graduação.

Primeiramente, fizemos a busca na SciSpace. Por ser uma ferramenta de inteligência artificial, não utilizamos palavras-chave, mas sim frases verbais completas, com perguntas diretas conforme apresentamos na Tabela 1:

TABELA 1 – Resultados da Busca na Plataforma SciSpace

Pergunta utilizada	**Resultados iniciais**	**Trabalhos selecionados**
Quais são os processos de acolhimento e condições de permanência de estudantes migrantes em universidades brasileiras na pós-graduação?	97	4
Acolhimento e permanência de estudantes migrantes na pós-graduação no Brasil	100	4 (3 repetiram)
Processos de acolhimento e as condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes na pós-graduação	60	1 (repetido)
	Total selecionados	5

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados da Tabela 1 apresentam o número de trabalhos identificados na busca inicial e aqueles selecionados para compor o corpus desta pesquisa. Inicialmente, realizamos a leitura dos títulos, resumos e introduções dos artigos científicos, com o objetivo de identificar estudos alinhados ao objeto investigado. Considerando que esta pesquisa se desenvolve no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação e busca compreender os processos institucionais e pedagógicos relacionados ao acolhimento e à permanência de estudantes migrantes na pós-graduação, optamos por delimitar o corpus a produções da área da Educação que abordassem a internacionalização da educação superior, com ênfase na pós-graduação. Dessa forma, foram excluídos estudos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento, como Administração, Engenharia e áreas afins, bem como pesquisas voltadas à Educação Básica, uma vez que discutem a internacionalização a partir de objetivos, contextos e referenciais distintos daqueles que fundamentam esta investigação. Após a aplicação desses critérios de inclusão e exclusão, selecionamos

cinco artigos da SciSpace para compor a análise discursiva, conforme apresentado na Tabela 2.

TABELA 2 – Artigos selecionados da Plataforma SciSpace

ANO	CATEGORIA	AUTOR(es)	TÍTULO DO TRABALHO	PERIÓDICO
2009	Artigo	Carlos Subuhana	A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias	Scielo
2018	Artigo	Ana Paula Perlin, Debora Vestena, Luana Inês Damke, Tiago Zardin Patias, Clandia Maffini Gomes	Percepção e satisfação de estudantes estrangeiros em uma instituição de ensino pública	Springer Nature
2021	Artigo	Caroline Vieira Rodrigues	“Sou um corpo estranho no conjunto”: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira	Scielo
2021	Artigo	Thais França, Beatriz Padilla	Mobilidade Estudantil Sul-Sul: Estudantes Internacionais de PortugalFalando África e Brasil	Scielo
2022	Artigo	Paula Aparecida Diniz Gomides, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Grazielly Aparecida de Almeida	Internacionalização e mobilidade estudantil: identidades de estudantes estrangeiros (re)significadas pelos Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Brasileiro, o caso da UFSJ	Revista Educação e Cultura Contemporânea

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme evidenciado na Tabela 2, os artigos encontrados na plataforma SciSpace estão disponíveis em repositórios confiáveis, como a Scielo, por exemplo. Para assegurar a veracidade das fontes, realizamos uma busca direta na base da Scielo, utilizando as palavras-chave dos artigos analisados, o que permitiu suas identificações e confirmação de disponibilidade na referida base.

Como encontramos um número reduzido de artigos na Scispace, ampliamos nossa busca para as Revistas do Portal Scielo. Utilizamos nessas buscas os descritores sugeridos pelo Thesaurus Brasileiro de Educação. Não encontramos artigos relacionados ao tema, conforme exposto na tabela 3.

TABELA 3 – Thesaurus Brasileiro de Educação: Busca Revista Scielo

DESCRITORES	FILTROS	TOTAL ENCONTRADO	TOTAL SELECIONADOS
1- ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional" OR "programa internacional de educação superior") AND "ensino superior" AND ("mobilidade acadêmica" OR "dupla diplomação" OR "cooperação internacional")	Sem filtros	2	0
2- ("programa internacional de educação superior" OR "intercâmbio educacional") AND "ensino superior" AND ("avaliação" OR "impacto") NOT "educação básica"	Sem filtros	0	0
3- ("estudantes africanos" OR ("estudantes estrangeiros" AND África)) AND ("acesso" OR "permanência" OR "inclusão") AND "pós-graduação no Brasil" AND "políticas de acolhimento"	Sem filtros	0	0
4- ("internacionalização da educação" OR "mobilidade acadêmica") AND ("estudantes africanos" OR "estudantes estrangeiros") AND ("acesso" OR "permanência") AND Brasil	Sem filtros	0	0
5- "imigração acadêmica"	Sem filtros	0	0
6- "estudantes africanos no Brasil"	Sem filtros	0	0

7- ("internacionalização da educação" OR "mobilidade acadêmica") AND ("estudantes estrangeiros" AND África) AND ("políticas de permanência" OR "bolsas de estudo")	Sem filtros	0	0
8- "estudantes africanos" AND "estudantes internacionais"	Sem filtros	0	0
		TOTAL SELECIONADOS	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme apresentado na tabela 3, não foram selecionados artigos da Revista Scielo para esta análise, os dois artigos encontrados na primeira busca não se relacionavam com nosso objeto e pesquisa, sendo da área da saúde. Por essa razão, fizemos uma busca no repositório de Revistas Redalyc, a qual valoriza a produção científica de países da América Latina, contribuindo para a visibilidade de pesquisas alinhadas às realidades e aos desafios socioculturais dessa região. A Redalyc nos apresentou mais resultados do que a Scielo, os quais apresentamos na tabela 4.

TABELA 4 – Thesaurus Brasileiro de Educação: busca Redalyc

DESCRITORES	**FILTROS**	**TOTAL ENCONTRADO**	**TOTAL SELECIONADOS**
1- (“internacionalização da educação” OR “intercâmbio educacional”) AND “ensino superior” AND (“mobilidade acadêmica” OR “cooperação internacional”)	Sem filtros	122	5
2- (“intercâmbio educacional” OR “programa internacional de educação superior”) AND “ensino superior” AND (“avaliação” OR “impacto”) NOT “educação básica”	Sem filtros	7	0
3- (“estudantes africanos” OR (“estudantes estrangeiros” AND África)) AND (“acesso” OR “permanência”) AND “pós-graduação no Brasil” AND “políticas de acolhimento”	Sem filtros	0	0
4- (“internacionalização da educação” OR “mobilidade acadêmica”) AND	Sem filtros	75	1 (repetido busca 1)

	(“estudantes africanos” OR “estudantes estrangeiros”) AND (“acesso” OR “permanência”) AND Brasil			
5-	“imigração acadêmica”	Sem filtros	0	0
6-	“estudantes africanos no Brasil”	Sem filtros	0	0
7-	(“internacionalização da educação” OR “mobilidade acadêmica”) AND (“estudantes estrangeiros” AND África) AND (“políticas de permanência” OR “bolsas de estudo”)	Sem filtros	15	2
8-	“estudantes africanos” AND “estudantes internacionais”	Sem filtros	4	0
			TOTAL SELECIONADOS	7

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela 4 nos mostra os resultados encontrados no portal da Redalyc, ao lermos os títulos, palavras-chave, resumos e introdução dos mesmos, identificamos seis artigos para nossa análise, apresentados a seguir na tabela 5.

TABELA 5 – Artigos selecionados na Redalyc

ANO	CATEGORIA E REVISTA	AUTOR (es)	UNIVERSIDADE E REVISTA	TÍTULO DO TRABALHO
2017	Artigo	Adriana Leônidas de Oliveira, Maria Ester de Freitas	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro - Revista Brasileira de Educação	Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes
2017	Artigo	Maria Isabel da Cunha, Gildo Volpat, Maria Aparecida Marques Rocha, Marialva Moog Pinto	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre Revista Educação	Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário

2017	Artigo	Luciana de Sousa Lima, Giulliany Gonçalves Feitosa	Universidade Federal de Campina Grande – Revista Psicologia & Sociedade	Sair da África para estudar no Brasil: fluxos em discussão
2016		Adriana Leônidas de Oliveira, Maria Ester de Freitas	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Educação em Revista	Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários
2016	Artigo	Maria Beatriz Luce, Caterine Vila Fagundes, Olga Gonsález Mediel	Universidade de Sorocaba Sorocaba Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica
2014	Artigo	Andrelina Pimentel de Sena, Fátima Regina Ney Matos, Diego de Queiroz Machado, Augusto Marcos Carvalho de Sena	Universidade de Fortaleza Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas	Internacionalização da Educação Superior: Um Estudo com Alunos Intercambistas de uma Instituição de Ensino Superior do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora os descritores utilizados buscassem contemplar a produção sobre estudantes migrantes em sentido amplo, observou-se que a maior parte dos trabalhos selecionados se concentra em estudantes provenientes de países africanos. Esse resultado não decorre de uma delimitação previamente estabelecida nesta investigação, mas caracteriza a própria configuração da produção científica encontrada nas bases consultadas. Assim, a recorrência desse grupo no corpus analisado expressa uma característica do campo investigado e não uma restrição metodológica inicialmente definida pela pesquisa.

Sendo assim, unindo as buscas nos três repositórios – Scispace, Scielo e Redalyc, totalizamos onze artigos para analisarmos nesta pesquisa. Sendo que dois deles possuem a mesma autoria, que é das autoras Oliveira e Freitas (2016 e 2017), que publicaram seus artigos em duas revistas diferentes, conforme apresentado na tabela 5 acima.

Após o levantamento realizado nas três plataformas, direcionamos nosso olhar para o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Realizamos buscas utilizando diversos descritores e também selecionamos algumas palavras-chave, uma vez que, ao utilizar apenas os descritores presentes no Thesaurus Brasileiro de Educação, não

encontramos trabalhos suficientes. Encontramos 5 pesquisas ao total, conforme consta na Tabela 6. Essas pesquisas apresentam como informações em comum o fato de se tratarem de estudantes africanos, serem prioritariamente da região nordeste do Brasil, serem qualitativas e apresentarem entrevistas como metodologia:

TABELA 6 – Thesaurus Brasileiro de Educação: Busca Catálogo de teses e dissertações

	DESCRITORES	FILTROS	TOTAL ENCONTRADO	TOTAL SELECIONADOS
1-	("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional" OR "programa internacional de educação superior") ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional") AND "ensino superior" ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional") AND ("mobilidade acadêmica" OR "dupla diplomação" OR "cooperação internacional")	Sem filtros	0	0
2-	("programa internacional de educação superior" OR "intercâmbio educacional") NOT "educação básica" ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional") AND "ensino superior") AND ("avaliação" OR "impacto")	Sem filtros	0	0
3-	"estudantes africanos" (ou "estudantes estrangeiros" + "África") "acesso e permanência" ("inclusão") "pós-graduação no Brasil" "políticas de acolhimento"	Sem filtros	0	0
4-	estratégias de buscas com operadores boleanos ("internacionalização da educação" OR "mobilidade acadêmica") AND ("estudantes africanos" OR "estudantes estrangeiros" OR AND ("acesso" OR "permanência" OR AND ("Brasil")	ERRO	0	0
5-	"imigração acadêmica"	Sem filtros	0	0
6-	"estudantes africanos no Brasil"	Sem filtros	4	4

7-	("internacionalização da educação" OR "mobilidade acadêmica") AND ("estudantes estrangeiros" AND "África") AND ("políticas de permanência" OR "bolsas de estudo")	Sem filtros	0	0
8-	“estudantes africanos" AND "estudantes internacionais"	Sem filtros	4	2 (1 repetido)
			TOTAL SELECIONADOS	**5**

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

Conforme os dados da Tabela 6, encontramos poucos resultados. Dentre os descritores utilizados, destacamos aqueles que nos permitiram selecionar os trabalhos analisados neste capítulo: Estudantes migrantes AND Ensino Superior; Integração AND estudantes internacionais AND universidades brasileiras; "estudantes africanos no Brasil" e “estudantes africanos" AND "estudantes internacionais".

Inicialmente, realizamos uma leitura exploratória, focando nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, assim como fizemos com trabalhos encontrados na SciSpace. Os critérios de exclusão dos trabalhos basearam-se na ausência de abordagens especificas sobre as condições de permanência e acolhimento dos estudantes migrantes ou por focarem na Educação Básica, uma vez que nossa análise está centrada no Ensino Superior. Totalizamos 5 pesquisas, sendo quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, conforme consta na Tabela 7, abaixo:

TABELA 7 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

ANO	CATEGORIA	AUTOR (es)	UNIVERSIDADE E PROGRAMA	TÍTULO DO TRABALHO
2025	Dissertação	Bruno de Menezes Santos	Universidade Federal de Sergipe – UFS Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Mobilidade internacional e associativismo de estudantes africanos no Brasil: o caso da UNILAB
2021	Dissertação	Carla Saturnina Barreto Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP Psicologia da Educação	A dimensão subjetiva da experiência intercultural de estudantes africanos no Brasil

2019	Dissertação	Heide Matos Duarte	Universidade Federal da Bahia - UFBA Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura	“De que África você vem? uma análise de estereótipos a partir dos relatos de experiência de alunos africanos da Pec-G da UFBA
2016	Tese	Ismael Tcham	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Programa de Pós-Graduação em Antropologia	Estar, Ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração
2012	Dissertação	Ismael Tcham	Universidade Federal de Pernambuco –UFPE Programa de Pós-Graduação em Antropologia	A África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre estudantes africanos no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por fim, fizemos uma busca na biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, utilizando os mesmos descritores do Catálogo de teses e Dissertações da Capes, afim de identificarmos se havia pesquisas na BNTD (BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). A tabela 8 apresenta o total de pesquisas encontradas de acordo com cada descritor, bem como o total de pesquisas selecionadas para a análise.

TABELA 8 – Thesaurus Brasileiro de Educação: Busca na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

	DESCRITORES	**FILTROS**	**TOTAL ENCONTRADO**	**TOTAL SELECIONADOS**
1-	("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional" OR "programa internacional de educação superior") ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional") AND "ensino superior" ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional") AND ("mobilidade acadêmica" OR "dupla diplomação" OR "cooperação internacional")	Sem filtros	23	3

2-	("programa internacional de educação superior" OR "intercâmbio educacional") NOT "educação básica" ("internacionalização da educação" OR "intercâmbio educacional") AND "ensino superior") AND ("avaliação" OR "impacto")	Sem filtros	18	1 (repetido)
3-	"estudantes africanos" (ou "estudantes estrangeiros" + "África") "acesso e permanência" ("inclusão") "pós-graduação no Brasil" "políticas de acolhimento"	Sem filtros	0	0
4-	("internacionalização da educação" OR "mobilidade acadêmica") AND ("estudantes africanos" OR "estudantes estrangeiros" OR AND ("acesso" OR "permanência" OR AND ("Brasil")	Sem filtros	0	0
5-	"imigração acadêmica"	Sem filtros	0	0
6-	"estudantes africanos no Brasil"	Sem filtros	17	3 (também encontrados no Portal da Capes- 1 Rodrigues e 2 Tcham)
7-	("internacionalização da educação" OR "mobilidade acadêmica") AND ("estudantes estrangeiros" AND "África") AND ("políticas de permanência" OR "bolsas de estudo")	Sem filtros	0	0
8-	“estudantes africanos" AND "estudantes internacionais"	Sem filtros	0	0
			TOTAL SELECIONADOS	**6**

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com os dados da tabela 8, encontramos sete pesquisas ao total, sendo que quatro delas também estavam no Catálogo de teses e dissertações, os quais são a tese e dissertação do autor Tcham (2012 e 2016) e a dissertação de Rodrigues (2021). Os demais trabalhos selecionados estão descritos na tabela 9 a seguir.

TABELA 9 – Trabalhos selecionados na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

ANO	CATEGORIA	AUTOR (es)	UNIVERSIDADE E PROGRAMA	TÍTULO DO TRABALHO
2019	Dissertação	Fabiola Carla Sartori	Universidade de Caxias do Sul Programa de Pós-graduação em turismo e hospitalidade	A dinâmica da relação de acolhimento entre intercambistas acadêmicos estrangeiros e acolhedores institucionais
2015	Dissertação	Alzira Dias de Sousa	Universidade Federal da Bahia Programa de Pós-graduação estudos interdisciplinares sobre a universidade	O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009 – 2013
2014	Dissertação	Marli Francisco	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOSTE Programa de Pós-graduação e Educação	África-Brasil: percursos escolares de estudantes angolanos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A classificação dos trabalhos nas orientações discursivas não foi realizada de forma automática, mas resultou da leitura integral dos textos selecionados. Para essa organização, consideraram-se os objetivos das pesquisas, os referenciais teóricos mobilizados, as categorias analíticas desenvolvidas e a centralidade temática atribuída pelos próprios autores. A partir dessa leitura interpretativa, os estudos foram agrupados conforme as aproximações predominantes entre seus objetos de investigação e suas contribuições para a compreensão do acolhimento e da permanência de estudantes migrantes na Educação Superior.

Conforme apresentado, totalizamos 11 artigos, 7 dissertações e 1 tese para analisar e compreender o que relevam sobre os processos de internacionalização, com foco no acolhimento e nas condições de permanência dos estudantes migrantes. Observamos um espaçamento temporal entre as produções e um aumento na frequência de publicações a partir do ano de 2017, fato que provavelmente pode estar

relacionado ao avanço das políticas de internacionalização das universidades públicas, como exemplo o Programa CAPES/PRINT[2], lançado em 2017.

O tema do acolhimento e da permanência de estudantes migrantes no ensino superior é relativamente recente. Sua emergência foi impulsionada por transformações nos fluxos migratórios internacionais - como o crescimento no número de estudantes africanos e latino-americanos no Brasil – e pelo fortalecimento de debates sobre cidadania global, inclusão, diversidade e acolhimento nas instituições.

No entanto, apesar desse crescimento, persiste uma escassez significativa de produções acadêmicas sobre o tema, especialmente quando comparado à vasta literatura sobre mobilidade acadêmica. Essa lacuna revela a necessidade de ampliar pesquisas e reflexões sobre práticas institucionais e pedagógicas voltadas ao acolhimento, à permanência e às trajetórias desses estudantes no contexto do ensino superior brasileiro.

Destacamos os estudos do autor Ismael Tcham (2012; 2018), o qual teve sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado analisados, pois os resultados das buscas nos apresentaram ambas pesquisas.

Como já mencionado, utilizamos como metodologia deste mapeamento a cartografia social, sendo assim, para realizarmos a leitura integral dos textos selecionados fizemos o que é proposto por Paulston (2009) apud Andreotti et al. (2020), que é selecionar a questão a ser mapeada, selecionar uma série de textos que abordem a temática, identificar as posições de cada texto e a maneira como se relacionam com os demais, por fim, testar e ajustar o mapa com as comunidades mapeadas.

As pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes nos mostram uma centralização dos trabalhos sobre o tema na região do nordeste do Brasil. Esse fator pode ser justificado pelo fato da Universidade de Integração

[2] Segundo a Capes (2024) o Programa CAPES/PRINT foi criado com o objetivo de: Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização.

Internacional da Lusofonia Afro-brasileira se situar nessa região. Santos (2015) ressalta que a criação da UNILAB é "apresentada como uma rede institucional que apoia a mobilidade estudantil, oferecendo informações, vagas e cursos, consolidando-se como um ponto-chave de uma rede migratória", França e Padilla (2021) complementam destacando que se trata de uma universidade pública e federal, que atende estudantes brasileiros e também promove um programa inovador de mobilidade estudantil, direcionados a estudantes do Timor Leste e africanos de Língua Portuguesa. Essa universidade promove a cooperação Sul-sul. Santos (2025) ressalta que a UNILAB "torna-se uma ponte para o ingresso inicial, e posteriormente os novos estudantes internacionais migram a partir das suas experiências e informações para outros estados e/ou outras universidades" (Santos, 2025, p. 121). Conforme o que os autores apresentam, é possível afirmar que a UNILAB potencializa pesquisas na área, pois recebe estudantes migrantes, principalmente africanos, como bem pontuam.

Em relação a internacionalização e a mobilidade estudantil, ao analisar as pesquisas percebemos um destaque para os estudos de Knight (2005) e Altbach e Knight (2007). Segundo Knight (2005) apud Rodrigues (2021), a internacionalização "envolve aspectos locais e internacionais, como também interculturais", a autora explica que a globalização deu origem ao fenômeno da internacionalização no Ensino Superior, a internacionalização, conforme o que defende, pode ser entendida como um "agrupamento de políticas e práticas consolidadas para organizações, sistemas e ambientes acadêmicos globais. Ao se referir a internacionalização Santos (2025) destaca que a mobilidade estudantil é um fenômeno da internacionalização e que deve ser visto como uma dinâmica migratória, o autor destaca que devemos considerar o indivíduo migrante, considerando não apenas seu cognitivo e seu currículo, mas também "o corpo, raça, gênero, religião, nacionalidade e a cultura" (Santos, 2025, p. 37), ou seja, os processos de internacionalização e mobilidade acadêmica, conforme os autores mencionam, deve considerar muitos aspectos sobre o estudante migrante, que diz respeito a cultura, língua, religião, gênero, entre outros.

Outro fator que consideramos importante destacar das pesquisas é em relação aos interesses pelos temas. Os trabalhos partem de diversas justificativas, dentre as quais podemos destacar, primeiramente, o trabalho de Rodrigues (2021), a autora destaca sua origem africana e nos explica que ao finalizar sua graduação em

psicologia no Brasil, precisou voltar para Guiné-Bissau para receber seu diploma e trabalhar, porém constatou que a psicologia era pouco desenvolvida em seu país, sendo assim, decidiu voltar ao Brasil com a intenção de ter mais bagagem acadêmica, pois acreditava que a experiência de estudantes africanos no Brasil ainda precisava ser trabalhada e divulgada.

Outra motivação ao desenvolver pesquisa nesta área foi a participação em grupos de pesquisa, Santos (2025) justifica seu objeto de estudo, o qual foca na mobilidade internacional e associativismo de estudantes africanos no Brasil, por sua participação ao Grupo de Estudos e Pesquisa — Processos Identitários e Poder‖ (GEPPIP) e também do projeto de extensão o qual participou no Núcleo de Acolhimento ao Imigrante/Refugiado em Sergipe (NAIR/UFS/SE). Com isso, ele teve contato com a bibliografia sobre mobilidade e migrações, esse contato o permitiu ter aproximação com a temática, o que o proporcionou a compreender que os migrantes enfrentam resistências com a sua chegada no Brasil, e “são percebidos como potenciais ameaças econômicas, políticas e culturais, ao mesmo tempo em que, em alguns casos, são invisibilizados, e outros ainda são encarados como convenientes ou necessários” (Santos, 2025, p. 8). Percebemos que o autor ao ter contato com o tema se sensibilizou com a realidade enfrentada pelos estudantes migrantes, com isso, buscou desenvolver sua pesquisa, identificando os problemas e desafios deles.

Duarte (2019), desenvolveu seu trabalho também focando nos estudantes migrantes oriundos da África, sua pesquisa, intitulada “de que África você vem?”: uma análise de estereótipos a partir dos relatos de experiência de alunos africanos do PEC-G, da UFBA”, teve como ponto de partida e justificativa a experiência da autora como professora de PLE (Português Língua Estrangeira), a qual participou como monitora, através do Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira – PROEMPLE, além de ministrar aulas para estrangeiros em cursos privados. Com isso, Duarte (2019) despertou interesse pela temática, visto que também criou vínculos com estudantes e diversas culturas.

Além das justificativas acima apontadas, outros autores destacaram a escolha de seus temas na área de mobilidade estudantil, por perceberem a presença de estudantes migrantes no nordeste brasileiro, como é o caso do Tcham (2012), que justifica sua dissertação de mestrado destacando que seu interesse partiu da

oportunidade de ampliar e aprofundar sua compreensão a respeito desses estudantes “aproximando-se de seus diversos universos sociais reconstituídos nessa diáspora, assim como de suas relações de sociabilidade, de solidariedade, conflitos e contradições implícito” (Tcham, 2012, p. 3). A justificativa do autor nos mostra porque muitas pesquisas são desenvolvidas na região do Nordeste, como nosso próprio mapeamento mostra.

Outro aspecto relevante em nossa análise é que todas as pesquisas selecionas são qualitativas e os autores realizaram como parte da metodologia entrevistas e/ou questionários aplicados com estudantes migrantes. Com base na heurística apresentada por Andreotti (2016) fizemos a organização das leituras desses trabalhos buscando fazer uma análise crítica dos discursos que os norteiam. Vale destacar que essa análise não é técnica, mas sim crítica, ética na qual buscamos fazer um mapeamento mostrando as fragilidades do objeto de estudo em questão. Com base na heurística, pudemos identificar temas centrais e em comum que apareceram nas pesquisas, ao se tratar das questões de acolhimento e permanência dos estudantes estrangeiros em universidades brasileiras. Esses temas nos proporcionaram criar nossas categorias de análise.

Ao lermos os 10 trabalhos selecionados, fizemos a leitura na íntegra dos mesmos, identificamos alguns temas em comum entre eles, os quais apareceram e que nos proporcionaram refletir criticamente sobre eles. Tais categorias foram: dificuldades enfrentadas e integração; discriminação e preconceito; língua e cultura e acolhimento e permanência. A criação dessas categorias ocorreu a partir da leitura e análise dos discursos presentes nos trabalhos selecionados. Esse processo nos permitiu identificar os principais temas recorrentes nas produções, possibilitando o mapeamento dos estudos e delineando o percurso construído em relação ao nosso objeto de investigação.

A seguir, apresentamos nossas reflexões e apreciação das pesquisas selecionadas para análise, organizadas em subtítulos nos quais nos propusemos fazer um diálogo entre os trabalhos, pensando em diferentes formas de se pensar e praticar a internacionalização. Analisamos os diferentes discursos presentes nos trabalhos identificando assim o que elas revelam sobre os processos de acolhimento e permanência dos estudantes migrantes.

1.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS E INTEGRAÇÃO

A pesquisadora Rodrigues (2021), em seu trabalho, que teve como objetivo problematizar como um aluno negro migrante sofre com os efeitos das divisões abissais dentro da universidade, nos apresenta uma abordagem descolonial, que vai ao encontro da base epistemológica que trilhamos. Em sua pesquisa, a autora problematiza sobre os efeitos da colonização nas sociedades e como isso afetou e afeta fortemente as relações nos espaços universitários. A autora destaca que “O pensamento moderno ocidental é orientado por um sistema de separação social, cultural e epistêmica” (Rodrigues, 2021, p. 114) que é entendido em seu trabalho como linhas abissais, essas linhas seriam como separações invisíveis que fundamentam divisões visíveis nas sociedades. A autora destaca que, de um lado dessa linha estão os seres humanos dotados de direito e conhecimento, os quais possuem suas identidades, cultura e epistemologias reconhecidas e aceitas, já do outro lado; como revela Rodrigues (2021) “não há nada nem ninguém relevante, os sujeitos são invisibilizados e têm suas crenças, conhecimentos e direitos negados” (Rodrigues, 2021, p. 114) Ao revelar essa linha invisível, a autora nos mostra que as desigualdades impostas pela “abissalidade moderna/colonial” como menciona, regem o racismo no Brasil e desqualificam diversas formas de ser e saber na sociedade, fortalecendo hierarquias que fazem com que sujeitos negros sejam marginalizados em diversos espaços sociais. Com isso, problematiza, que no ensino superior essa hierarquização “reforça o privilégio epistêmico do homem branco ocidental na academia” (Rodrigues, 2021, p. 115) e isso influencia na forma como o aluno negro é visto na universidade.

Ao desenvolver seus estudos na experiência de um aluno negro e migrante em uma universidade brasileira, Rodrigues (2021) nos mostra como as condições e as relações sociais de migrantes são desafiadoras no ambiente universitário. Ela destaca que as narrativas do aluno reforçam a necessidade de se pensar a universidade a partir de uma perspectiva decolonial e que a elaboração de políticas de inclusão de negros migrantes no ensino superior deve começar com o “questionamento da abissalidade estruturante das relações sociais no sistema-mundo moderno colonial, fundamentadas no racismo e no epistemicídio do corpo e do conhecimento negro” (Rodrigues, 2021, p. 124). Também nos mostra a importância de pensarmos a universidade em outro viés, diferente dessa abissalidade. Esta pesquisa reflete

diretamente sob o nosso objeto de estudo, pois, assim como Rodrigues (2021) aponta, o espaço universitário acaba por muitas vezes dando espaço de fala e silenciamento, legitimidade e exclusão. Como o próprio estudante menciona a universidade é vista como uma “instituição marcada pela branquitude” (Rodrigues, 2021, p. 121). Este trabalho nos auxiliou a compreender um dos principais desafios da universidade em relação a estudantes migrantes sobre o acolhimento e a permanência deles, que está permeado por diversas questões.

Dentre os desafios descritos está a integração dos estudantes migrantes nas universidades. Santos (2025) identificou que os estudantes africanos possuem dificuldade de se integrar a comunidade local e se adaptar às diferenças culturais, alguns deles relataram que se sentiram mal compreendidos pelos colegas, o que os levou a sentimentos de isolamento e frustração. Santos (2025) realça a fala do entrevistado Assemu “Tem essa questão mesmo de, em algum momento, a gente sentir-se não bem num certo ambiente aqui, há um certo desdém, há uma certa... como é que eu diria... Há um certo menosprezo sobre o estrangeiro” (Santos, 2025, p. 80). Com isso, os entrevistados citam que o papel das redes de apoio, como por exemplo o Coletivo de Mulheres Africanas, onde “reforça a ideia de união e coletividade, onde todas são iguais e não há hierarquias” (Santos, 2025, p. 70), isso nos mostra a importância da coletividade no enfrentamento dos desafios dos estudantes migrantes.

Gomides, Macedo e Almeida (2022) também nos apresentam que o aspecto social e a integração são um fator que interfere no bem-estar dos estudantes estrangeiros. Uma estudante entrevistada apontou que percebeu que a sua proximidade com pessoas a fez ver diferenças entre os sujeitos. Os estudantes valorizam a interação com seus colegas brasileiros como uma forma de “inserção e apropriação dos letramentos acadêmicos no Brasil” (Gomides, Macedo e Almeida, 2022, p. 274), com isso percebemos que esses estudantes buscam se encaixar na realidade dos estudantes brasileiros, como uma forma de se integrar socialmente.

Tcham (2012), aponta que os estudantes têm uma construção de rede limitada de relacionamentos e diálogos com brasileiros. Destaca que os estudantes da UFPE, poucos conseguem criar relações afetivas com brasileiros. Ao questioná-los sobre o que leva a isso, alguns dos estudantes migrantes declararam que “percebem tais fatos como constituintes da história de escravidão que marca o negro na sociedade

brasileira, porém o passado que reflete, por um lado, algum conservadorismo e, por outro, estigmas, imagens e estereótipos que se reproduzem por desconhecer o continente africano de hoje" (Tcham, 2012, p. 40). Sabendo que criar vínculos é importante para o bem-estar das pessoas, e buscando superar essas barreiras enfrentadas, Tcham (2012) percebeu em suas entrevistas que os estudantes migrantes buscam fortalecer suas redes de sociabilidade em formas de comunidades nacionais por meio de contatos pessoais endógenos.

1.2 DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO

Outros fatores que interferem na experiência e integração dos estudantes migrantes é a discriminação racial e o preconceito que enfrentam no Brasil, essa discriminação é manifestada de várias formas, como por exemplo a exclusão social, desempenho acadêmico, afetando a saúde mental dos estudantes. Subuhana (2009) defende que "o preconceito de cor e/ou preconceito racial é apontado como a principal causa do mal-estar de um número considerável desses estrangeiros" (Subuhana, 2009, p. 121), além da discriminação de raça, a autora aborda que a discriminação sofisticada, mostrando que alguns estudantes negros afirmaram ter mais facilidade de detectar que estão sendo discriminados em relação aos outros, isso seria a discriminação sofisticada, que é aquela que raramente se consegue perceber, é difícil de captar. Em relação a essa discriminação sofisticada, Subuhana (2009) ainda ressalta que notou nas entrevistas que o fato de ser universitários e estrangeiro "atenua a experiência negativa que representa descobrir-se em desvantagem social pela simples pigmentação da pele" (Subuhana, 2009, p. 121).

Duarte (2019) explica que no Brasil, estrangeiros de forma geral enfrentam preconceito de diversos tipos, todavia, "quando se trata de um estrangeiro negro, de origem africana, as questões experimentadas por estes sujeitos são diferentes, principalmente, no que tange ao preconceito" (Duarte, 2019, p. 108), Tchan (2012) corrobora com Duarte, ao afirmar que "o estudante preto africano no Brasil, independentemente de status social em seu país de origem, é quase sempre colocado nas camadas sociais mais inferiorizadas, mais humilhadas da sociedade, e sujeito a ser alvo da violência" (Tcham, 2012, p. 50)O autor nos explica que o preconceito está entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos africanos no contexto brasileiro, com sua pesquisa, constatou que todos os entrevistas têm um relato de alguma vez em que se sentiram estigmatizados:

> São essas situações negativas e dolorosas que comprometem os relacionamentos e limitam a autoestima dos estudantes. É o impacto advindo de atitudes preconceituosas que é eleito pelos estudantes como o principal entrave relacional com os brasileiros, mas que vão dar relevância e sentido às ações extensionistas acadêmicas levado a cabo pelos estudantes em suas respectivas universidades. (Tcham, 2012, p. 51)

Santos (2025) também ressalta questões sobre o racismo, a partir da fala de uma estudante angolana:

> Identificar o racismo na realidade é algo que você tem que estar um pouquinho atento. Alguns são muito visíveis, outros são muito disfarçados, porque são pessoas que vêm naquilo de ajudar, mas vêm com preconceito. Porque, primeiro, o que eles entendem sobre a África? O que é a África para eles? A África que muitos conhecem é aquela África onde nós habitamos com os leões, que a gente vive na miséria, que a gente passa fome. Mas não é a África que muito nós vivemos. (Santos, 2025, p. 74)

Essa fala nos mostra que as discriminações são percebidas inicialmente sobre as sutilezas. Para começar o racismo é inserido sobre o contexto imagético em torno de todo um continente onde este é visualizado como um lugar miserável, selvagem e pobre.

Duarte (2019) em sua dissertação também nos apresenta depoimentos dos entrevistados que relatam o preconceito sobre a África:

> Posso dizer sim. Porque a verdade que não tem muitas pessoas que tem os conhecimentos sobre a África. Então essas pessoas pensam que a África só é uma floresta grande onde tem as pessoas que se vestem de tanga. Porque uma vez já falei com uma amiga que me disse que estava o pensamento que ela tinha sobre a África porque não tem muitas informações sobre a África, por exemplo, nos documentários. Se tem, as informações vão ser sobre o turismo onde tem essas florestas, os animais. Esses documentários vão dizer, por exemplo, que num país da África tem uma reserva natural, só esse tipo de informações que nós encontramos nas mídias. Então posso dizer que é uma forma de preconceito, porque essas pessoas não conhecem a África. Elas não têm essa chance de conhecer esse continente maravilhoso. (Duarte, 2019, p. 121)

A fala de Duarte (2019) em sua dissertação, que traz o depoimento dos estudantes africanos sobre preconceito relacionado à imagem distorcida da África, é fundamental para compreender como a desinformação contribui para a perpetuação de estereótipos negativos vividos pelos estudantes africanos no Brasil. Nesse sentido, enfatizamos o papel da educação e do diálogo intercultural para a construção de uma visão mais crítica e justa sobre o continente e seus povos.

Sousa (2015) em sua dissertação também identificou, a partir das entrevistas com estudantes africanos, que a questão racial é um dos principais desafios

encontrados pelos estudantes. Um dos estudantes, referido como entrevistado 4, relatou ter passado por situações difíceis e constrangedoras em diversos ambientes sociais, dentro e fora da universidade, pelo fato de ser negro, conforme apresentado em seu depoimento:

> [...] o que me chocou quando cheguei no Brasil foi que a questão racial faz parte do dia a dia, direta ou indiretamente, você sente que está sendo visto de outra forma. Você precisa se afirmar como humano. Você chama atenção por ter cor de pele diferente. (Sousa, 2015, p. 92)

A discriminação racial faz com que esses estudantes precisem constantemente enfrentar barreiras que podem muitas vezes afetar suas singularidades, fato pontuado nas narrativas dos estudantes entrevistados, com base em suas entrevistas Sartori (2019) identificou que muitos estudantes perceberam a diferença da cor da pele ao chegarem no Brasil, que antes não era algo a se pensar, como na fala de uma estudante africana:

> [...] Naquela primeira semana eu tive um fato particular que eu fui perceber que eu era negro quando cheguei aqui, ou seja, eu nunca, nunca tinha ligado pra detalhes raciais, entende? Então pra mim era indiferente o branco ou negro. (Sartori, 2019, p. 75)

Outro estudante lembra que, ao entrar na sala de aula, era o único negro e todos os colegas olharam para ele, o que o fez sentir-se diferente e inseguro:

> Eu lembro que quando cheguei na sala de aula eu era o único negro, ao entrar na sala de aula, todos os meus colegas da sala viraram e olharam pra mim. Daí eu fui logo e sentei bem atrás. (Sartori, 2019, p. 75)

Por conta desse estranhamento percebido pelos estudantes, eles destacaram que a dificuldade inicial no acolhimento foi o receio de aproximação com os colegas brancos, devido a diferença da cor de pele. Um estudante destaca que as primeiras experiências não foram muito positivas, porque percebia uma barreira pelo fato ter vindo de outro continente, pela sua cor de pele diferente. Conta que sentiu receio com o fato das pessoas o encararem, e que no primeiro semestre do curso interagia com outro estudante também negro, por se identificar melhor com ele, “às vezes, pode ser até a nossa impressão, a gente que prefere não se misturar com os outros, por receio” (Sartori, 2019, p. 75). Tais relatos evidenciam que o racismo e a discriminação racial são elementos presentes no cotidiano desses estudantes no Brasil, impactando sua experiência acadêmica e social e demandando deles esforços significativos para enfrentar esses desafios.

Todas as pesquisas relacionaram dentre as dificuldades o preconceito e a discriminação de raça como um dos desafios dos estudantes migrantes africanos.

1.3 LÍNGUA E CULTURA

Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes que aparecem nas pesquisas é em relação ao idioma. Segundo (Gomides; Macedo; Almeida, 2022, p. 265) os estudantes destacaram terem dificuldades quanto ao processo de leitura e escrita de textos unicamente em Língua Portuguesa e dificuldade quanto ao vocabulário do português do Brasil. Um fator que ganha destaque nesta pesquisa é que os autores apontam para o fato de alguns professores da instituição (UFSJ) favorecerem, para alunos em mobilidade e crédito, a entrega de atividades no seu idioma materno. Destaca que isso não é algo imposto pela universidade, mas sim negociados com os docentes e estudantes de forma particular.

Santos (2007) apud Rodrigues (2021) destaca que a colonialidade atua “na definição de que conhecimentos, línguas e corpos são tomados como universais”, esse fato nos mostra como a dimensão epistêmica da colonialidade evidencia que algumas línguas são naturalizadas como universais e legítimas. O fato de alguns professores serem flexíveis quanto a entrega de algumas atividades no idioma maternos dos estudantes, mostra um caminho possível para as práticas de internacionalização das universidades, ancorado em uma abordagem decolonial.

Ainda sobre língua/idioma, Cunha et al. (2017) constatou que por mais que estudantes africanos falem a língua portuguesa, eles relataram que enfrentam dificuldades na compreensão, “o principal desafio que tenho enfrentado é a comunicação. Apesar de falarmos a mesma língua, alguns termos que são empregados aqui são desconhecidos para muitos de nós” (Cunha et al., 2017, p. 476), apesar do idioma oficial ser a Língua portuguesa, há diferença na comunicação, pois isso tem a ver com a cultura e identidade de cada povo. Sendo assim, como destaca Cunha et al. (2017), “a estrutura da linguagem é instável, ela balança dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos (Cunha et al., 2017, p. 476), é por meio da fala e da escrita, como destacam, que percebemos a diferença de cada indivíduo ou grupo e elas precisam ser ativamente produzidas.

Luce et al. (2016) na pesquisa desenvolvida na UFRGS, também ressaltam que a questão do idioma é uma fragilidade nas universidades, e que isso reflete na troca

cultural entre os estudantes. Em seus estudos, apontam que 83% dos entrevistados destacaram que participam de programa de mobilidade com o interesse de aprender com o outro idioma e culturas, mas somente 19% dos estudantes realizaram cursos específicos de português no Brasil, oferecidos pela universidade. As aulas de português nesta universidade são ministradas por estudantes do curso de Letras, com frágil supervisão dos docentes da universidade e também um descuido com o reposicionamento dos estudantes estrangeiros ao nível adequado, como destacam os autores. Além disso, um aluno descreveu que quando foi se inscrever no curso, não havia mais vagas, “uma vez que o curso deveria ser capaz de cobrir todas as solicitações, de uma forma ou de outra, já que o conhecimento da língua do país de acolhimento resulta diretamente no aproveitamento da estadia, tanto no seu aspecto acadêmico como social” (Luce et al., 2016, p. 332). Com isso, percebemos a importância das universidades possuírem cursos de idioma para os estudantes migrantes nos processos de acolhimento, sendo ofertada a todos eles.

Outros fatores relacionados a cultura refletem na qualidade de vida dos estudantes migrantes. Ao se referir a essa questão, Perlin et al. (2018) nos apresenta o conceito de aculturação, que se trata do “processo através do qual o indivíduo vai se socializando na nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude deste contato com o novo contexto (Berry, 2005 apud Perlin et al., p. 41). Para os autores, essa aculturação reflete em sentimentos de dúvida, ansiedade e depressão nos estudantes ao se adaptarem a nova cultura:

> o aluno estrangeiro confronta-se com um processo que tem diversas peculiaridades e uma série de transições, começando com a seleção de candidatos e terminando com o retorno ao país de origem. O estudante precisa aprender uma grande variedade de papéis culturalmente definidos e não familiares num curto período de tempo, sob considerável estresse (Gunter, 1986; apud Perlin et al., 2018, p. 40).

Oliveira e Freitas (2017) corroboram que os desafios culturais são percebidos pelos estudantes. Lidar coma as diferenças no dia a dia em comparação com a cultura de seu país de origem, foi apontado como desafio dentro e fora da universidade. Podemos perceber que a experiência de mobilidade acadêmica vai muito além do deslocamento físico e acadêmico, mas está permeado por questões culturais, emocionais, sociais e identitárias.

1.4 ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA

A questão de acolhimento e permanência dos estudantes migrantes nas universidades brasileiras também foi algo percebido na leitura das pesquisas. Tcham (2012) em sua dissertação destaca que os estudantes enfrentam dificuldades institucionais e financeiras de manutenção, os desafios vivenciados estão relacionados a regularização da moradia, suporte oficial de acolhimento, o autor destaca a fala de uma estudante ao se referir a isso:

> Eu acho que como a gente vem de outros países e, não sabe o que vai encontrar aqui no Brasil, concretamente na cidade de destino, queria nesse sentido dar uma dica principalmente à universidade que fez pacto com o programa de criar condições de nos receber, de mostrar o caminho melhor na federal, porque o campus da UFPE é enorme tem várias coisas. Já estou fazendo três anos aqui que ainda não sei o que é, acho que precisa de mais informação para a gente que vem de outro país, seria uma forma de melhorar o acolhimento. (Tcham, 2012, p. 34)

Percebemos em sua fala que a questão do apoio institucional é algo que os estudantes desejam que melhore, pois destacam que se não fossem a ajuda de outros estudantes africanos, não conseguiriam. Os estudantes entrevistados identificaram falhas no programa do convênio e, por meio de suas falas, indicam a necessidade de ajustes. Uma estudante de Cabo Verde, expressa:

> Não tenho muito a reclamar, mas talvez algumas coisas pudessem ser melhoradas, certas coisas que ocorrem com a gente podem ser trabalhadas, às vezes você chega, fica um pouco perdido neh, se não fossemos africanos que eu encontrei em Recife, não sei se iria conseguir estudar. Foram eles que me mostraram tudo, me ensinaram muita coisa, o resto, fui aprendendo aos poucos. Se não for isso, você chegaria aqui e iria embora porque não tem como você se sentir bem num lugar onde você não conhece ninguém; o próprio pessoal da universidade não dá atenção, na hora não tem ninguém assim para conversar, para falar, não é para dar dinheiro ou dar outra coisa, eu acho que essa conversa está faltando na chegada e durante o curso não tem ninguém que pergunta, o que está acontecendo, você reprova não tem ninguém que procura saber o que houve com você, não é para diferenciar com outros estudantes porque é africano, mas tem coisas que a gente tem mais dificuldade, acho que falta um pouco disso de chegar e perguntar o porque que tal fato aconteceu. (Tcham, 2012, p. 34)

A estudante destaca que, embora o programa de cooperação ofereça uma oportunidade importante de estudo, há uma carência de acolhimento efetivo por parte das instituições, que deveria ir além da assistência acadêmica, incluindo ações de acompanhamento emocional e de integração social. A experiência da estudante revela que o sucesso na permanência e adaptação desses estudantes muitas vezes

depende do apoio de pares e de uma sensibilização institucional que facilite a inclusão, o que poderia evitar sentimentos de isolamento e dificuldades desnecessárias. Sua fala reforça a necessidade de políticas institucionais e de práticas pedagógicas que promovam e priorizem um acolhimento mais humano e próximo, contribuindo não só para a permanência, mas também para o bem-estar dos estudantes migrantes.

Rodrigues (2021) também mostra que alguns estudantes indicam ter dificuldade quanto ao apoio e acolhimento institucional. Contudo, todos falam do apoio das pessoas, que indicam ter recebido apoio das pessoas, como colegas de turma. Sobre essa interação com os colegas, Almeida, Gomides e Macedo (2022), ressaltam que o contato com colegas brasileiros auxilia os estudantes migrantes, visto que “na presença dos amigos e colegas brasileiros que os estrangeiros compreendem os textos e realizam os processos de apropriação dos letramentos próprios do contexto acadêmico” (Almeida; Gomides; Macedo, 2022, p. 235), a interação entre os estudantes é algo que interfere no processo de acolhimento e permanência.

Perlin et al. (2018) nos mostram que, ao se tratar do apoio da instituição os entrevistados afirmaram sobre a importância de serviços relacionado à orientação, principalmente ao chegarem no Brasil, dessa forma, percebemos que é fundamental a existência de serviços de apoio e suporte aos estudantes desde sua chegada e para sua permanência na instituição. Na pesquisa de Perlin et al. (2018), os autores nos mostram que dentre os principais serviços, os principais seriam sobre moradia, assistência médica e odontológica, espaços de convivência de estudantes migrantes, orientação psicológica e orientação e planejamento de carreira.

Além dessas dificuldades apresentadas, os estudantes também enfrentaram dificuldade no acolhimento por parte de alguns professores. No artigo de Cunha et al. (2017) os estudantes entrevistados destacaram a dificuldade com o acolhimento dos professores por não estarem acostumado a trabalhar com estrangeiros, Uma estudante aponta que “a recepção em geral foi boa, não muito pelos professores porque notei que não estão acostumados a trabalhar com estrangeiros e eu tive que me adaptar com a forma de vocês, para me enquadrar” (Cunha et al., 2017, p. 474), isso demandou adaptação por parte dos estudantes, que precisaram fazer reconstruções diárias para de adaptarem a nova realidade, e seguir as regras impostas.

1.5 ACOLHIMENTO E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES E AUSÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Em síntese, com base na leitura e na análise dos discursos dos trabalhos consultados, observamos a presença de lacunas sobre os processos de acolhimento e permanência dos estudantes migrantes nas universidades brasileiras. Destacamos uma desconexão entre as práticas institucionais, visto que algumas instituições demonstram maior preparo e sensibilidade em relação a esses desafios, enquanto outras ainda carecem de políticas mais estruturadas. Além disso, percebemos uma carência de pesquisas que abordem aspectos mais pedagógicos relacionados, por exemplo, ao desenvolvimento de disciplinas específicas sobre interculturalidade, as quais seriam essenciais para promover uma maior integração e compreensão mútua entre a comunidade acadêmica.

Torna-se fundamental que as universidades repensem seus currículos e práticas pedagógicas, de modo a superar essas fragilidades e transformar o ambiente acadêmico em um espaço mais acolhedor e inclusivo. Assim, é possível criar condições mais adequadas para que esses estudantes não apenas permaneçam, mas também se sintam verdadeiramente integrados e apoiados durante sua trajetória universitária.

O mapeamento realizado neste capítulo permitiu identificar tendências, lacunas e recorrências na produção científica sobre estudantes migrantes na Educação Superior. Esses resultados contribuíram para o refinamento das categorias analíticas que orientaram a etapa empírica da investigação, especialmente no que se refere aos processos de acolhimento institucional, às condições de permanência e às experiências vivenciadas pelos estudantes migrantes no contexto da pós-graduação.

CAPÍTULO 2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS CRÍTICAS, INCLUSIVAS E DESCOLONIAIS

O mapeamento bibliográfico apresentado no capítulo anterior permitiu identificar como a produção acadêmica nacional tem abordado as temáticas de acolhimento e permanência de estudantes migrantes no Ensino Superior. As análises revelaram que, embora existam avanços importantes, ainda há lacunas significativas nas discussões, especialmente no que se refere às práticas institucionais e pedagógicas que sustentam o acolhimento e garantem a permanência com qualidade desses estudantes. Observou-se que muitas produções tratam o fenômeno da internacionalização sob uma ótica predominantemente técnica ou instrumental, centrada em processos de mobilidade e cooperação acadêmica, deixando em segundo plano dimensões mais amplas, como a interculturalidade, o diálogo de saberes e a justiça social.

Neste capítulo buscaremos esclarecer alguns conceitos e abordagens pelos quais os processos de internacionalização ocorrem, a partir das contribuições de Jane Knight (2020), Hans de Wit (2020) e Brandalise e Heinzle (2023), compreendendo assim qual seria a abordagem mais adequada e que acreditamos ser mais humanizadora.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E ABORDAGENS

A internacionalização do Ensino Superior tem se consolidado nas últimas décadas como uma dimensão central das políticas e práticas das instituições, sendo ela um fenômeno complexo, multifacetado e em constante movimento. Conforme Knight (2020), “a internacionalização é uma das forças que estão impactando e moldando a educação superior à medida que ela muda para enfrentar os desafios do século XXI” (Knight , 2020, p. 11). Devido a globalização, com os avanços tecnológicos e desafios sociais, a internacionalização passa a ser concebida de diferentes formas e propósitos que perpassam por questões sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade.

Knight (2020) ressalta que a Educação Superior está sendo vista e utilizada para finalidades econômicas, socioculturais, de *branding* e políticas que podem comprometer e ameaçar os benefícios acadêmicos que desejamos obter. Para a autora, a internacionalização do Ensino Superior deve ser vista como um processo de

mudanças, a qual deve se adaptar aos principais problemas e eventos do mundo, tornando-se uma peça chave para contribuir e enfrentar os problemas, como, por exemplo, o aumento da educação on-line/virtual em termos de alcance e escala, a necessidade de novas políticas e garantia da qualidade, a tendência à comercialização que ameaça a oferta da educação como bem público, o movimento rumo ao aprendizado baseado em competências, dentre outros. Nesse sentido, a internacionalização passa ser um agente e, ao mesmo tempo, um reator a essas mudanças.

Knight (2020) nos mostra a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2020, p. 24). A dimensão internacional refere-se a relação entre países, a cooperação ou o intercâmbio entre instituições de diferentes regiões e países; já a dimensão intercultural, remete a valorização e ao engajamento com a diversidade cultural nas instituições, e por fim, a dimensão global, seria uma visão que considera os desafios da humanidade, como foco em formar cidadãos globais. Ao elencar essas dimensões, a autora nos propõe um conceito de internacionalização preocupada e profundamente ligada a questões éticas, culturais e a uma formação humana dos estudantes e/ou professores. Knight (2020), reforça que a internacionalização não é um evento pontual nem possui um objetivo fixo, mas sim um processo contínuo e em constante movimento. Portanto, necessita de planejamento, acompanhamento, constantes revisões, além de se moldar aos contextos sociais, históricos, econômicos e institucionais.

Pautadas nos estudos de Knight (2024), Brandalise e Heinzle (2023) também explicam que a internacionalização do Ensino Superior está atrelada a globalização e às diferentes formas como as universidades os interpretam. Essa relação, contudo, não é neutra, pois revela visões institucionais que podem assumir tanto uma orientação humanista e intercultural, comprometida com o diálogo e a cooperação solidária, quanto uma perspectiva competitiva e mercadológica, voltada ao prestígio e à lógica dos rankings. Nesse sentido, nem toda prática de internacionalização representa um avanço; quando guiada por interesses produtivistas, ela tende a reforçar desigualdades e reproduzir padrões coloniais de conhecimento. Ao citar Knight, as autoras destacam a necessidade de estabelecer vigilância constante sobre

o termo, pois a internacionalização deve refletir a realidade vivenciada pela sociedade. Defendem ainda que esse movimento “não apenas interfere, como atribui sentido no desenvolvimento e aplicação de políticas e ações de internacionalização das universidades” (Brandalise; Heinzle, 2023, p. 3). Nesse sentido, corroborando com as autoras, De Wit (2020) também nos propõe um olhar processual sobre a internacionalização, porém, com destaque a aspectos éticos, sociais e pedagógicos. Segundo De Wit et al. (2015, 2020), a internacionalização deve ser compreendida como:

> O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e oferta do ensino pós-secundário, com o propósito de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e contribuir significativamente com a sociedade. (De Wit et al., 2015 apud De Wit, 2020, p. 542)

Essa definição retoma muitos dos elementos centrais apresentados por Knight, como o caráter processual e a integração das três dimensões (internacional, intercultural e global), mas aprofunda algumas questões importantes, principalmente no que diz respeito à intencionalidade e ao compromisso com questões pedagógicas e interculturais dos estudantes.

De Wit (2020) destaca que a internacionalização deve ser vista no contexto da mudança do papel e da posição do ensino superior no mundo e que ela está passando por diversas transformações, que aumentaram ainda mais na última década, por conta de três fatores: da massificação, da economia global do conhecimento e da ênfase aos ranqueamentos e reputações das instituições. Esses três fatores são peças-chave no Ensino Superior global e tiveram impacto significativo sob a internacionalização das universidades.

O autor aponta que a internacionalização tem sido colocada no intercâmbio e na cooperação, que continua existir uma retórica sobre a necessidade de compreender diferentes culturas e suas línguas por meio dessas duas dimensões. Porém, há um movimento cada vez mais visível em direção a uma internacionalização mais competitiva:

> Competição por estudantes, por acadêmicos, por talentos, pela economia do conhecimento, por financiamento de pesquisas complexas, por acesso às 500 melhores classificações globais e por acesso a publicações de alto impacto. Recrutamento, excelência em pesquisa e reputação impulsionam a agenda de instituições de ensino superior e governos nacionais, bem como suas políticas de internacionalização, às custas da grande maioria das

> instituições de ensino superior e de seus alunos e funcionários, que não têm perspectivas de receber um grande número de estudantes internacionais, de se tornarem centros de pesquisa de ponta ou de estarem no topo de rankings regionais e globais (De Wit, 2020, p. 540)

Neste cenário competitivo, apontado por De Wit (2020), o autor ressalta que a internacionalização deve evoluir para um processo mais abrangente, intencional e menos elitista, ou seja, que contemple todos os estudantes, tendo como foco principal melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, trazendo contribuições significativas para a sociedade. Destaca ainda, que essa forma de se pensar a internacionalização se desenvolveu por um apelo e se tornou mais efetivo em um momento “em que o nacionalismo, a xenofobia, os desafios políticos, sociais e econômicos globais e a recente pandemia desafiam fortemente o papel e a qualidade do ensino superior e suas dimensões internacionais” (De Wit, 2020, p. 540). Com isso, passou-se a ter um forte apelo por uma internacionalização menos competitiva e mais abrangente, que aborde todos os aspectos de uma educação de forma integrada. A autor também nos mostra que embora as razões econômicas, a geração de receitas, a concorrência, a boa reputação e as classificações ainda impulsionem os processos de internacionalização, há agora mais ênfase a ser colocada em outras motivações para se fazê-la, como “a qualidade, a contribuição para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas e a atenção a grupos marginalizados como os refugiados, imigrantes e minorias. Segundo Leask, Jones e de Wit (2018) apud De Wit (2020) devemos “integrar a internacionalização com outras agendas – disciplinares, profissional, institucional, nacional e regional – que também se concentram em melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa para todos os alunos”, com isso, reforça, que a internacionalização do currículo, do ensino, da aprendizagem e dos serviços não deve ocorrer no vácuo. Os autores descrevem que devemos dar ênfase a melhoria da qualidade de educação a todos os estudantes em todas as partes do mundo, e que isso exige políticas e estratégias integradas, além da cooperação e parceria entre as instituições:

> Trabalhar em prol de uma aprendizagem internacional e intercultural inclusiva para todos significa que nos tornamos mais respeitosos com a diversidade de contextos, agendas e perspectivas em escala global. À medida que a internacionalização se distancia da pesquisa, das políticas e das práticas do ensino superior, tornou-se evidente que as abordagens anteriormente desarticuladas que caracterizaram seus primeiros anos deram lugar à compreensão de que sinergias sofisticadas são necessárias para concretizar todo o seu potencial. (De Wit, 2020, p. 542)

Tal entendimento reforça a necessidade de abordagens mais críticas e colaborativas, que considerem os impactos sociais e culturais da atuação internacional das universidades, sobretudo em países do Sul Global. Conforme De Wit (2020) reforça, os desafios e as pressões conflitam com abordagens mais inclusivas e menos elitistas, além disso, ele destaca que há tensões entre uma abordagem neoliberal a uma abordagem mais abrangente “de qualidade de longo prazo, direcionada à aprendizagem global para todos” (De Wit, 2019 apud De Wit 2020, p. 543), se a educação for elitista, na qual uma minoria de estudantes e docentes se beneficiam das políticas de internacionalização isso implica que ainda estamos longe de uma abordagem mais inclusiva.

De Wit (2020) contempla que expandir os limites no atual cenário político, econômico e sociocultural, o qual é fortemente introspectivo, anticooperativo e xenofóbico, deveria impulsionar para a necessidade de cooperação global e que isso é um grande desafio para a internacionalização do Ensino Superior na atualidade. Destaca também que é necessário fazer um esforço substancial para “mudar o pêndulo na direção certa de cooperação e inclusão, para passar de uma abordagem elitista focada na mobilidade para um estímulo à aprendizagem global responsável para todos” (De Wit, 2020, p. 543). Mudar esse cenário, como sugere o autor, exige tempo, mas sobretudo uma reorientação ética e política do projeto de internacionalização, capaz de ampliar o acesso, valorizar a diversidade e promover uma aprendizagem global crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Brandalise e Heinsle (2022) nos apresentam a diferenciação conceitual entre internacionalização “da” e “na” Educação Superior. Segundo as autoras, o objetivo central disso se dá pela intenção de ampliar as discussões sobre internacionalização a partir dos estudos desenvolvidos sobre o tema nos últimos anos. Conforme Brandalise e Heinsle (2022) descrevem, a internacionalização da educação superior historicamente, tem se vinculado a atuação externa das instituições, como convênios, cooperação internacional e mobilidade acadêmica, esse modelo é tratado como um processo que se apresenta como fundamental ao meio acadêmico, composto por um movimento dos países desenvolvidos através de políticas globais, em que as universidades vêm sendo pressionadas a incorporar em seus princípios institucionais.

Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre a captação de estudantes estrangeiros, a busca por visibilidade em rankings e a lógica da competitividade entre instituições.

Já a internacionalização na ou para a educação “traz à tona os meandros dos processos que envolvem a internacionalização”, podendo também ser compreendida como internacionalização para a educação superior. Segundo Brandalise e Heinsle (2022) esse processo está diretamente relacionado a operacionalização das ações, ou seja, os meios pelos quais a internacionalização será implementada no contexto acadêmico, atribuindo mais ênfase às abordagens diferente do conceito anterior, visto que se compromete em explicar os caminhos possíveis para os agentes sociais que fazem parte desse campo. A internacionalização na educação superior possui uma abordagem mais inclusiva, voltada para o interior das universidades, por meio de ações que envolvem ensino, currículo e vivências interculturais. Para as autoras, essa abordagem permite reconhecer “trocas interculturais e solidárias com pares estrangeiros que podem corroborar para com o desenvolvimento deste cenário” (Brandalise; Heinzle, 2022, p. 2), destacando o papel das interações locais como espaço legítimo de internacionalização:

> A internacionalização na e para a educação superior preocupa-se em trazer para o debate as formas com as quais as vivências e experiências estabelecidas com os contextos estrangeiros corroboram para com os processos formativos da comunidade acadêmica. Preocupa-se em desvelar potencialidades de seu próprio contexto que não seriam percebidas sem o exercício das trocas interculturais entre agentes sociais distintos. Além disso, proporciona reflexões e percepções heterogêneas que reverberam para além de um movimento impositivo na educação superior. (Brandalise; Heinzle, 2022, p. 6)

A internacionalização na e para educação superior explicadas pelas autoras, nos mostram que a internacionalização não pode estar dissociada dos compromissos sociais e éticos das instituições de ensino. Assim, ao diferenciarem as duas abordagens, contribuem para desnaturalizar a associação da internacionalização apenas à mobilidade e aos interesses de mercado, propondo uma ressignificação do conceito que privilegie a inclusão, a diversidade e a realidade de cada instituição. Com isso, as abordagens críticas ganham destaque ao reposicionar a internacionalização como uma prática socialmente engajada, rompendo com visões exclusivamente utilitaristas.

2.2 A VIRADA CRÍTICA E DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização do Ensino Superior tem sido frequentemente apresentada como um caminho promissor de intercâmbio de saberes, de mobilidade acadêmica e de fortalecimento e parcerias entre as universidades de diferentes

países. Porém, conforme analisamos no tópico anterior, existe um modelo de internacionalização fortemente marcado por desigualdades sociais históricas e por uma lógica da globalização que favorece determinadas formas de saber no mundo. Santos (2020), observa que há um modelo hegemônico enraizado que está ligado a modernidade ocidental, que historicamente construiu uma autoridade epistemológica, marginalizando outros saberes. Segundo o autor, isso ganha ainda mais força após a pandemia do Covid-19, por intensificar as desigualdades entre o Norte e o Sul-global, tornando ainda mais visível o caráter assimétrico desse processo, pois restringiu a mobilidade acadêmica e aprofundou a dependência tecnológica, o que acentuou a dimensão desigual e excludente da internacionalização. O autor destaca também que a dominação moderna possui três pilares: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado; esses pilares ditam a concepção de que a natureza nos pertence. O autor defende a necessidade de se romper com esses pilares, pois eles são “âncoras pesadas que nos prendem à concepção moderna de natureza” (Santos, 2020, p. 17), tendo a força de trabalho e a própria vida como mercadoria, potencializando questões como, por exemplo, o racismo e o sexismo, visto que são reflexos da modernidade ocidental, Santos (2020) evidencia que esses fenômenos não são expressões isoladas de discriminação, mas sim manifestações concretas das “âncoras pesadas” que estruturam a sociedade moderna — o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Podemos notar que isso reverbera nos processos de internacionalização no Ensino Superior, pois a visão elitista e práticas que valorizam o Norte global, acabam reproduzindo desigualdades históricas, como se as universidades do Norte ditassem os parâmetros do que é conhecimento e saberes legítimos, enquanto as universidades do Sul devem se adaptar aos seus modelos.

Segundo Santos (2020) as epistemologias do Norte historicamente buscaram invisibilizar e desvalorizar os saberes do Sul, mas progressivamente e à medida que as epistemologias do Sul vão ganhando espaço, fazendo o seu caminho, é possível ampliar as concepções. Em relação a essa assimetria entre Norte e Sul Global Quijano (1992) defende a ideia de uma desobediência epistêmica, descolonial, a qual busca romper com as estruturas racistas e patriarcais presentes na teoria política moderna europeia:

> A crítica do paradigma europeu de racionalidade/modernidade é indispensável. De fato, ela é urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade

> no discurso; na pura negação da ideia e da perspectiva de totalidade no conhecimento. Longe disso, é necessário se desvincular dos vínculos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar termo e, em última instância, com todo poder que não se constitui na decisão livre de pessoas livres. Foi a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e estragou as promessas libertadoras da modernidade. Portanto, a alternativa é clara: a destruição da colonialidade do poder global. (Quijano, 1992, p. 447)

Mignolo (2008) contribui salientando que a visão descolonial é epistêmica, pois "se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento" (Mignolo, 2008, p. 288), destacando que esse desvinculamento epistêmico não abandona ou ignora o que já foi institucionalizado pelo mundo, mas sim que se deve substituir a geo-política e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, por uma geo-política e uma política de Estado das pessoas, das línguas, das religiões, dos conceitos políticos, econômicos, culturas, entre outros; os quais foram racializados e tiveram a humanidade negada, como aponta o autor.

Caterine Walsh (2012) ao se referir a uma pedagogia decolonial, corrobora com Mignolo (2008) ao nos apresentar quatro dimensões da colonialidade a do poder, do saber, do ser e da mãe natureza. A primeira delas, a do saber, se refere sobre como a história colonial estruturou as relações de poder com as hierarquias raciais, onde certos grupos - como europeus ou aqueles identificados como "brancos" - foram posicionados no topo e outros – como povos indígenas, afrodescendentes - foram subordinados. A segunda dimensão, a do saber, assume o eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento. A Terceira dimensão, a dimensão do ser, é responsável por ditar o valor humano das pessoas, que pela sua cor e raízes ancestrais, estão claramente 'marcadas" como menciona Walsh (2012), responsável por uma desumanização a qual "a falta de humanidade nos sujeitos colonizados que os distancia da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas." (Walsh, 2012, p. 3) e a quarta dimensão se concentra na distinção binária entre o homem e a natureza, "categorizando como não modernas, "primitivas" e "pagãs" as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos acima e abaixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos", dessa forma, busca minar as visões de mundo, filosofias, religiões, princípios e sistemas de vida. (Walsh, 2012, p. 3).

Walsh (2012), ao discutir uma pedagogia descolonial, nos convida a olhar com mais profundidade para as múltiplas formas como o colonialismo segue operando nas

estruturas sociais e nos modos de pensar. Essas quatro dimensões mostram que a colonialidade não se limita ao passado, mas que está viva, atravessando instituições, saberes e práticas. Com isso, Walsh (2012) nos desafia a pensar uma pedagogia que seja capaz de romper com as marcas da exclusão, da hierarquia e da negação, e que coloque no centro do processo educativo o reconhecimento da diversidade de saberes e de existências historicamente negadas e/ou silenciadas.

As quatro dimensões da colonialidade descritas por Walsh (2012) evidenciam como a opressão e a hierarquização social permanecem presentes nas instituições, nos saberes e nas relações cotidianas. Essa compreensão é crucial para pensar a educação, pois apenas reconhecendo a presença contínua da colonialidade é possível projetar práticas pedagógicas que efetivamente rompam com essas estruturas de exclusão. Nessa direção, Walsh (2012) nos apresenta a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, definido a funcional como aquela que “não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal vigente” (Walsh, 2012, p. 8), essa interculturalidade funcional tende a se restringir à coexistência entre diferentes culturas, mas sem alterar as estruturas de poder que sustentam a colonialidade. Diferindo desta, a autora nos apresenta também a interculturalidade crítica, que, ao contrário da funcional, questiona seriamente o modelo social vigente, ela possui sua origem e antecedentes não no Estado e nem na academia, mas em discussões políticas de movimentos sociais, sua natureza se destaca “contra-hegemônica, sua orientação para o problema estrutural colonial-capitalista e sua ação transformadora e criativa” (Wlash, 2012, p. 10). Ou seja, a intercullturalidade crítica é entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético, que procura justamente desestabilizar as hierarquias, reconhecendo desigualdades históricas e criando possibilidades de diálogo em condições mais horizontais, sendo uma construção “de e a partir de pessoas que sofreram uma história de subjugação e subalternização” (Walsh, 2012, p. 9), a qual não se limita às esferas política, social e cultural, mas que também cruza com as do conhecimento e do ser. Sendo assim, ela também se preocupa com a exclusão, a negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e sujeitos racializados, que com práticas desumanas e de subordinação do conhecimento, privilegiam uns em detrimento de outros, de forma a naturalizar a diferença e fortalecer as desigualdades que se mantém e se estruturam internamente.

Walsh (2012) nos mostra que a interculturalidade crítica está ligada e em sintonia com a decolonialidade, pois se trata de uma ferramenta que auxilia na visibilização dos dispositivos de poder e como estratégia que visa construir relações radicalmente distintas do saber, de ser, de poder e de viver. Trata-se, portanto, de “confrontar e transformar as estruturas e instituições que posicionam diferencialmente grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que é, ao mesmo tempo e ainda é, racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2012, p. 12). A autora defende que assumir essa tarefa exige um trabalho de orientação descolonial, visto que a descolonialidade pode ser entendida como um movimento que procura questionar e desmontar as bases sociais, políticas e epistêmicas que sustentam a colonialidade e que, até hoje, seguem presentes.

Walsh (20012) defende que a interculturalidade crítica funciona como uma ferramenta pedagógica que questiona a racialização, a subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, buscando outros caminhos, outras formas de ser, viver e conhecer do mundo:

> busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não apenas articulem e façam dialogar as diferenças dentro de um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - estimulem a criação de "outros" modos de pensar, ser, existir, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras.

Nesse sentido, a Interculturalidade crítica e descolonialidade, são, como menciona a autora, projetos, processos e lutas conceitual e pedagogicamente interligados, e fomentam “uma força, iniciativa e agência ético-moral que desafiam, perturbam, abalam, remontam e constroem”, essa força e suas práticas é o que fornecem a base para o que a autora chama de "pedagogia decolonial".

A leitura proposta por Walsh, ao diferenciar a interculturalidade funcional da crítica e vinculá-la à descolonialidade, dialoga diretamente com as reflexões de Andreotti (2007), que diferencia a educação “soft” e crítica. A abordagem “soft”, segundo a autora, busca promover mudanças, mas sem esclarecer aos educandos o que eles devem pensar ou fazer, não criando um espaço no qual se sintam seguros e confiantes para experimentar outros meios de ver e de pensar, de ser e se relacionar com o outro, “o foco é colocado na produção histórica do conhecimento e do poder, com o objetivo de capacitar os aprendentes para a tomada de decisões mais informadas” (Andreotti, 2007, p. 64). Diferenciando essa abordagem, a autora

apresenta a abordagem crítica, que busca proporcionar aos sujeitos uma oportunidade para uma reflexão crítica tanto sobre o seu próprio contexto, quanto sobre as bases epistemológicas e ontológicas que orientam a si mesmos e aos outros. A abordagem crítica “baseia-se no pressuposto estratégico de que todo o conhecimento é parcial e incompleto se construído apenas dentro de determinado contexto, cultura e experiência”, tendo como objetivo capacitar os sujeitos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, de forma que os levem a imaginar soluções futuras diferentes, assumirem o compromisso sobre suas decisões e ações. Assim como Walsh (2012), Andreotti (2007) chama a atenção para os limites de propostas que se restringem a promover cooperação ou convivência entre culturas, mas que não chegam a questionar os privilégios e as hierarquias que estruturam as relações globais. Para a autora, é preciso adotar uma postura verdadeiramente crítica, capaz de enfrentar as desigualdades históricas e as responsabilidades compartilhadas. Sendo assim, a internacionalização do ensino superior não pode se limitar ao intercâmbio de pessoas ou experiências culturais; ela precisa ser planejada dentro da interculturalidade crítica e educação crítica, tendo um compromisso com a justiça social e de uma ação ética voltada a transformar as marcas coloniais que ainda moldam o campo acadêmico.

Nesta investigação, a interculturalidade crítica não é mobilizada apenas como referencial teórico, mas como uma categoria analítica que orienta a interpretação dos dados produzidos. Nesse sentido, ela permite compreender em que medida as relações estabelecidas entre estudantes migrantes, docentes, orientadores e a própria instituição favorecem e/ou limitam o reconhecimento das diferenças, a participação, o diálogo intercultural e a construção do pertencimento. Essa perspectiva também orienta a análise dos documentos institucionais, buscando identificar se as políticas e práticas de internacionalização contemplam ações que ultrapassem uma lógica meramente funcional, aproximando-se de uma concepção crítica de acolhimento e permanência.

2.3 ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES: PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS E CRÍTICAS

Como vimos, conforme Knight (2020) e De Wit (2020) nos explicam, a internacionalização evidenciou diferentes sentidos atribuídos a esse processo, que vai

de uma abordagem mais técnica, vinculada à competitividade acadêmica, e uma abordagem crítica, voltada para dimensões sociais, éticas e pedagógicas. Essa contraposição permite observar que, para além dos indicadores institucionais e das políticas de mobilidade, a internacionalização se realiza nas experiências de sujeitos que atravessam fronteiras em busca de formação. É nesse ponto que a reflexão sobre acolhimento e permanência de estudantes migrantes se torna central, pois revela como a universidade lida, de fato, com a presença desses estudantes.

O acolhimento não deve ser reduzido à recepção inicial ou a protocolos burocráticos. Ele envolve também criar condições materiais e relacionais que permitam ao estudante migrante sentir-se reconhecido e legitimado dentro da instituição. Sua permanência não se limita à manutenção financeira ou administrativa, mas implica um processo de pertencimento, no qual esses sujeitos possam construir trajetórias acadêmicas significativas. Nesse sentido, Astrain (2021, p. 16) ressalta que a interculturalidade baseia-se em uma ética intercultural, que está fundamentada na possibilidade de uma convivência que se traduza em “uma convivência de paz; e não de guerra, perseguição, violência e de morte”, destacando a dimensão profundamente ética do encontro com o outro, não se restringindo a mera co-existência da diversidade, mas sim destacando aspectos que possibilitam o diálogo e a interação mútua entre culturas.

Essa perspectiva desafia as práticas mais restritas de internacionalização, que tendem a considerar o estudante migrante como beneficiário de serviços, e não como sujeito ativo de transformação institucional. Walsh (2009, p. 9) enfatiza que a interculturalidade crítica tem origem em lutas sociais contra-hegemônicas e se volta a enfrentar o “problema estrutural-colonial-capitalista”. Nesse sentido, o acolhimento e a permanência precisam ser compreendidos não apenas como políticas institucionais, mas como campos de disputa onde se revelam os limites e possibilidades da própria universidade. Um dos riscos identificados pela Walsh (2009) é a manutenção de uma interculturalidade funcional, que se alinha ao multiculturalismo neoliberal. Nessa perspectiva, as diferenças são reconhecidas, mas de forma controlada, sem afetar as estruturas hegemônicas. Segundo a autora, esse modelo “incorpora a diferença, ao mesmo tempo que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (Walsh, 2009, p. 4). Isso significa que, dentro do multiculturalismo neoliberal, estudantes migrantes podem ser aceitos formalmente, mas sem ver seus saberes e práticas culturais

legitimados e respeitados. Essa forma de inclusão aparente, marcada pela burocratização, mantém intactos os padrões coloniais de conhecimento e poder.

Por outro lado, como já discorremos, Walsh nos apresenta a interculturalidade crítica, a qual abre a possibilidade de pensar o acolhimento e a permanência como práticas de transformação. Para Walsh, trata-se de uma orientação voltada a "questionar, transformar, intervir, agir e criar condições radicalmente diferentes para a sociedade, a humanidade, o conhecimento e a vida" (Walsh, 2009, p.2). Ao pensarmos no ensino superior, essa proposta sugere que a presença de estudantes migrantes não deve ser vista como um desafio a ser administrado, mas como oportunidade para construir relações mais horizontais, reconhecendo a pluralidade de saberes e culturas.

Nesse sentido, a reflexão de Astrain (2021) oferece elementos importantes ao propor uma epistemologia triangular, que entende a América Latina como espaço marcado pela inter-relação entre matrizes europeias, africanas e ameríndias. Para o autor, essa perspectiva rompe com visões homogêneas de identidade cultural e exige repensar as relações de acolhimento em chave ética. Como afirma, é necessário "reconsiderar as relações a partir de exigências da justiça equitativa e na garantia da convivência hospitaleira com base para o diálogo intercultural" (Astrain, 2021, p. 8). A permanência de estudantes migrantes, sob essa ótica, está diretamente vinculada à capacidade de criar um ambiente universitário que reconheça e valorize essas interconexões históricas e culturais.

Segundo Astrain (2021, p. 15), a hospitalidade, não é um gesto eventual, mas uma postura permanente de abertura. A autora destaca que o diálogo intercultural só é possível quando o outro é reconhecido como integrante de uma comunidade, o que implica compromisso e solidariedade. Acolher estudantes migrantes, portanto, significa assumir uma responsabilidade coletiva com suas trajetórias acadêmicas, superando práticas limitadas de tolerância para avançar em direção a relações efetivamente horizontais e de respeito mútuo.

Essas reflexões ganham ainda mais relevância quando observamos que muitas vezes as políticas de internacionalização se concentram em números, como quantidade de ingressantes, acordos de cooperação, posições em rankings, e deixam em segundo plano as condições reais de vida e estudo dos estudantes migrantes. Nesse cenário, há o risco de que a presença desses sujeitos seja utilizada como

indicador de diversidade, sem que haja mudanças significativas na estrutura institucional. Walsh (2009, p. 23) alerta para esse movimento, mostrando como o multiculturalismo neoliberal pode “incluir” em um modelo globalizado de sociedade, sem transformar, mantendo intactas as hierarquias coloniais e interesses do mercado.

Para enfrentar essa contradição, a interculturalidade crítica propõe pensar o acolhimento e a permanência como práticas de resistência e de reexistência. Walsh (2009, p. 12) utiliza os termos emergência, reexistência e revivência para descrever processos de criação que desafiam as estruturas coloniais e abrem espaço para novas formas de viver e de aprender. Ao pensar à permanência acadêmica, essa perspectiva sugere que os estudantes migrantes não apenas ocupam um lugar na universidade, mas a transformam com suas presenças, saberes e práticas culturais.

Essa leitura se articula com a ética intercultural de Astrain (2021), que também enfatiza a importância de superar visões assimilacionistas e construir relações baseadas em justiça e hospitalidade. Ao afirmar que a convivência deve ser “de paz”, o autor reforça a necessidade de políticas que não apenas administrem a diversidade, mas que criem condições para que todos os sujeitos se reconheçam como parte legítima da comunidade acadêmica (Astrain, 2021, p. 16). Isso implica, entre outras coisas, repensar práticas pedagógicas, currículos e formas de organização institucional.

Assim, o acolhimento e a permanência não podem ser tratados como dimensões secundárias ou meramente administrativas da internacionalização. Eles constituem, na realidade, o núcleo do desafio de construir uma universidade que não apenas receba estudantes migrantes, mas que se transforme a partir de sua presença. Como lembram Walsh (2009) e Astrain (2021), trata-se de assumir uma perspectiva crítica e intercultural, a qual permita vislumbrar a universidade como espaço de diálogo, hospitalidade e produção de novos saberes. Pensar o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes a partir da interculturalidade crítica e da ética intercultural significa reconhecer que a internacionalização só se realiza plenamente quando se superar as práticas voltadas a competitividade e ranqueamento e se concretiza em práticas transformadoras. É compreender que o encontro entre culturas não pode ser reduzido a tolerância ou a uma inclusão funcional, mas deve se tornar oportunidade para construir instituições mais justas, plurais e socialmente comprometidas. Nesse sentido, o ensino superior se abre para experiências de

diálogo e de criação que desafiam a colonialidade e reafirmam a potência da diversidade.

2.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO DE SABERES, JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA COGNITIVA

Como vimos, a internacionalização do ensino superior, tem sido, em muitos contextos, orientada por uma lógica mercantil e competitiva, marcada pela busca de prestígio nos rankings internacionais, pela captação de recursos financeiros e pela lógica da competitividade. De Wit (2020) descreve que, historicamente, enxergar a internacionalização como um ato por si está ligado ao boom da mobilidade estudantil que ocorreu entre os anos de 1990 e início dos anos 2000, o qual reduz a internacionalização às ações de mobilidade. Essa perspectiva, conforme destacam Knight (2020) e De Wit (2020), restringe o alcance da internacionalização e reforça assimetrias históricas entre países do Norte e do Sul Global. No entanto, há um movimento crescente de crítica e ressignificação desse processo, que busca concebê-lo não apenas dentro de uma competitividade e da mobilidade em si, mas como possibilidade de solidariedade, cooperação intercultural e promoção da diversidade. Conforme menciona Knight (2020) “a internacionalização do ensino superior deve refletir a realidade vivenciada pela sociedade”, esse movimento não apenas interfere, como atribui sentido no desenvolvimento e aplicação de políticas e ações de internacionalização das universidades. Nessa direção, a internacionalização pode ser compreendida como um caminho para a construção da justiça social e cognitiva, ao abrir espaço para o diálogo entre diferentes formas de saber e para a valorização da pluralidade cultural.

Conforme já mencionamos, Knight (2020) compreende a internacionalização do ensino superior como um processo complexo, contínuo e em constante transformação. Essa definição é fundamental, porque destaca que a internacionalização não pode ser entendida como um evento isolado ou como uma estratégia restrita à mobilidade estudantil. Trata-se, ao contrário disso, de um processo dinâmico, que envolve dimensões múltiplas e que precisa ser constantemente revisto, adaptado e reorientado de acordo com os contextos sociais, políticos e culturais nos quais se insere.

A autora também alerta para os riscos de uma internacionalização voltada prioritariamente a fins econômicos ou de marketing institucional. Segundo Knight (2020), a obsessão de muitas universidades em situar-se no cenário acadêmico internacional como marca de prestígio revela uma lógica de comercialização que ameaça a educação como bem público. Essa crítica aponta para a necessidade de repensar a internacionalização a partir de valores éticos e de compromisso social. Em vez de acentuar desigualdades, a internacionalização poderia se consolidar como espaço de cooperação intercultural, onde a diversidade de perspectivas fosse não apenas tolerada, mas reconhecida como fonte de enriquecimento mútuo.

Na mesma linha, De Wit (2020) também propõe uma leitura crítica da internacionalização, destacando que, nas últimas décadas, houve um deslocamento de seu foco tradicional na cooperação para uma lógica cada vez mais competitiva. O autor observa que “competição por estudantes, por acadêmicos, por talentos, pela economia do conhecimento, por financiamento de pesquisas complexas, passou a impulsionar a agenda das instituições de ensino superior, em detrimento da competição:

> Competição por estudantes, por acadêmicos, por talentos, pela economia do conhecimento, por financiamento de pesquisas complexas, por acesso às 500 melhores classificações globais e por acesso a publicações de alto impacto. Recrutamento, excelência em pesquisa e reputação impulsionam a agenda de instituições de ensino superior e governos nacionais, bem como suas políticas de internacionalização, às custas da grande maioria das instituições de ensino superior e de seus alunos e funcionários, que não têm perspectivas de receber um grande número de estudantes internacionais, de se tornarem centros de pesquisa de ponta ou de estarem no topo de rankings regionais e globais. (De Wit, 2020, p. 540)

Esse modelo competitivo exclui a grande maioria das instituições e estudantes, sobretudo os localizados em países periféricos ou sem condições de disputar em pé de igualdade com países do Norte-global. Conforme o que De Wit (2020) descreve, a internacionalização deve incluir todos os estudantes e professores nos benefícios da internacionalização, sem restringir-se às universidades mais renomadas e com condições financeiras melhores ou às nações hegemônicas. Essa perspectiva, alinhada à de Knight, reforça a necessidade de uma internacionalização solidária, pautada por valores de equidade, inclusão e compromisso social.

De Wit (2020) observa que a pandemia de Covid-19, em particular, revelou a fragilidade do modelo baseado exclusivamente na mobilidade física de estudantes e professores, abrindo espaço para repensar práticas de internacionalização em casa,

capazes de alcançar todos os estudantes de forma mais democrática. Nesse cenário, ganha relevância a cooperação Sul-Sul, que busca reduzir a dependência do eixo Norte e construir parcerias horizontais entre países e instituições historicamente marginalizados no sistema global de conhecimento.

Essa perspectiva dialoga fortemente com as contribuições de Walter Mignolo (2008), que problematiza a persistência da colonialidade como estrutura que organiza tanto a produção quanto a circulação do saber. Para o autor, não basta reconhecer as assimetrias geradas pela modernidade ocidental: é necessário desobedecer epistemicamente, isto é, romper com os critérios de validade e com os marcos conceituais que sustentam a hegemonia eurocentrada. Como afirma, “Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados” (Mignolo, 2008, p. 288). Essa ruptura implica um processo ativo de desligamento das bases epistêmicas que legitimaram, por séculos, a superioridade da ciência ocidental e desqualificaram outros modos de conhecimento. Essa ruptura não significa abandonar totalmente os referenciais da tradição ocidental, mas questionar sua posição de centralidade e superioridade. Trata-se de colocá-los em diálogo com outros modos de conhecer, historicamente marginalizados, buscando ampliar as perspectivas de análise e reconhecer a pluralidade de saberes na compreensão dos fenômenos sociais.

Ao discutir a colonialidade do saber, Mignolo (2008) evidencia como a modernidade impôs às sociedades do Sul global um conjunto de categorias e formas de produzir conhecimento que se apresentaram como universais, embora representem, na verdade, apenas uma perspectiva de enunciação particular. Ele aponta que muitos dos conceitos centrais da filosofia e da ciência modernas são, na realidade, conceitos universais abstratos, que se impuseram como neutros, embora expressem unicamente a experiência europeia. Nesse contexto, a desobediência epistêmica funciona como um convite a reconhecer formas de conhecimento que historicamente resistiram à colonialidade e que oferecem alternativas plurais para compreender a realidade.

A perspectiva descolonial propõe uma reflexão sobre a internacionalização do ensino superior, enfatizando que esse processo deve deixar de ser apenas uma circulação de pesquisadores e se tornar um espaço de produção coletiva de saberes,

guiado por princípios de igualdade e reconhecimento mútuo. Segundo Mignolo, ao valorizar conhecimentos indígenas, comunitários, locais e populares, a internacionalização pode ajudar na realização da ideia de pluriversalidade, que significa a convivência entre múltiplas formas de racionalidade e modos de vida, em oposição ao universalismo abstrato da modernidade. Para ele, “a alternativa é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial” (Mignolo, 2008, p. 289), o que implica uma transformação tanto nas estruturas institucionais quanto nas modalidades de cooperação acadêmica, promovendo uma verdadeira troca de saberes e modos de vida diferentes

Portanto, ao alinharmos as propostas de Knight e De Wit com as contribuições Mignolo, podemos vislumbrar uma internacionalização que vai além da retórica da competitividade e se converta em prática efetiva de solidariedade, justiça social e justiça cognitiva. Tal projeto implica uma revisão profunda das políticas institucionais, das práticas pedagógicas e das formas de cooperação internacional, para que a educação superior cumpra, de fato, sua função social de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação das realidades locais e globais.

As discussões desenvolvidas neste capítulo ultrapassam uma compreensão abstrata da internacionalização e permitem compreender como diferentes concepções se materializam nas práticas institucionais. No contexto desta pesquisa, essas perspectivas constituem o referencial analítico para interpretar os processos de acolhimento e permanência vivenciados pelos estudantes migrantes do PPGE/UEPG, possibilitando compreender em que medida as políticas institucionais dialogam — ou não — com as experiências relatadas pelos participantes.

Em conjunto, os referenciais mobilizados cumprem funções complementares nesta investigação. Knight (2020) e De Wit (2020) contribuem para compreender a internacionalização da Educação Superior como um processo que ultrapassa a mobilidade acadêmica e que é atravessado por tensões entre competitividade, cooperação e responsabilidade social. Walsh (2009, 2012) e Mignolo (2007, 2008, 2018) oferecem ferramentas para problematizar a colonialidade nas relações de poder, saber e ser, permitindo examinar hierarquias que atravessam as experiências acadêmicas e a legitimação dos conhecimentos. Andreotti (2016) amplia o debate ao trazer questões éticas e epistemológicas relacionadas à internacionalização, à justiça cognitiva e à pluralidade de saberes. Astrain (2021) contribui para compreender o

pertencimento como uma construção relacional, vinculada à solidariedade, ao reconhecimento e à participação na comunidade universitária. As discussões sobre interculturalidade crítica e acolhimento, por sua vez, contribuem para analisar as condições de convivência, reconhecimento e participação dos estudantes migrantes na universidade. Articulados, esses referenciais sustentam uma leitura crítica dos dados, permitindo compreender o acolhimento e a permanência não apenas como questões administrativas ou individuais, mas como processos atravessados pelas relações institucionais, pedagógicas e epistemológicas que constituem a experiência universitária.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Segundo Moura et al. (2021) a pesquisa qualitativa nos possibilita a compreensão dos problemas e questões de investigação a partir de uma perspectiva e significações dos sujeitos investigados, sendo uma abordagem pertinente por privilegiar a análise dos significados atribuídos pelos sujeitos de pesquisa às suas experiências e situações vividas, buscando compreender os fenômenos em sua complexidade e dinamicidade.

Minayo (2004) apud Moura et al. (2021) observa que a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e da Educação direciona a atenção para o sujeito do estudo, que está posicionado em uma determinada condição social, pertencente a determinado grupo ou classe, com crenças, valores e significados que lhe são próprios. Essa perspectiva justifica a adoção de uma postura interpretativa e crítica por parte do pesquisador. Nesse sentido, Serrano (2004) afirma que a investigação qualitativa se orienta por uma perspectiva hermenêutica, fenomenológica e interpretativa, com foco nos processos, na compreensão e na interpretação dos fenômenos, “a partir da indução dos significados dos próprios contextos, na sua singularidade e complexidade, mais do que nos produtos e nas suas causas” (Serrano, 2004, p. 23).

Nesta pesquisa, o termo estudantes migrantes refere-se especificamente a cinco estudantes matriculados no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), ingressantes por meio de programas institucionais de cooperação internacional. A investigação articula pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando a análise documental de documentos institucionais de modo a compreender os processos institucionais e pedagógicos relacionados ao acolhimento e à permanência desses estudantes. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro encontra-se disponível no Apêndice A desta dissertação. Esse procedimento possibilitou compreender as percepções, experiências e trajetórias acadêmicas dos participantes a partir de suas próprias narrativas, preservando um conjunto de questões orientadoras alinhadas aos objetivos da investigação. Conforme destacam Moura et al. (2021), as entrevistas

semiestruturadas permitem ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação, favorecendo uma postura investigativa crítica diante da comunicação dos participantes.

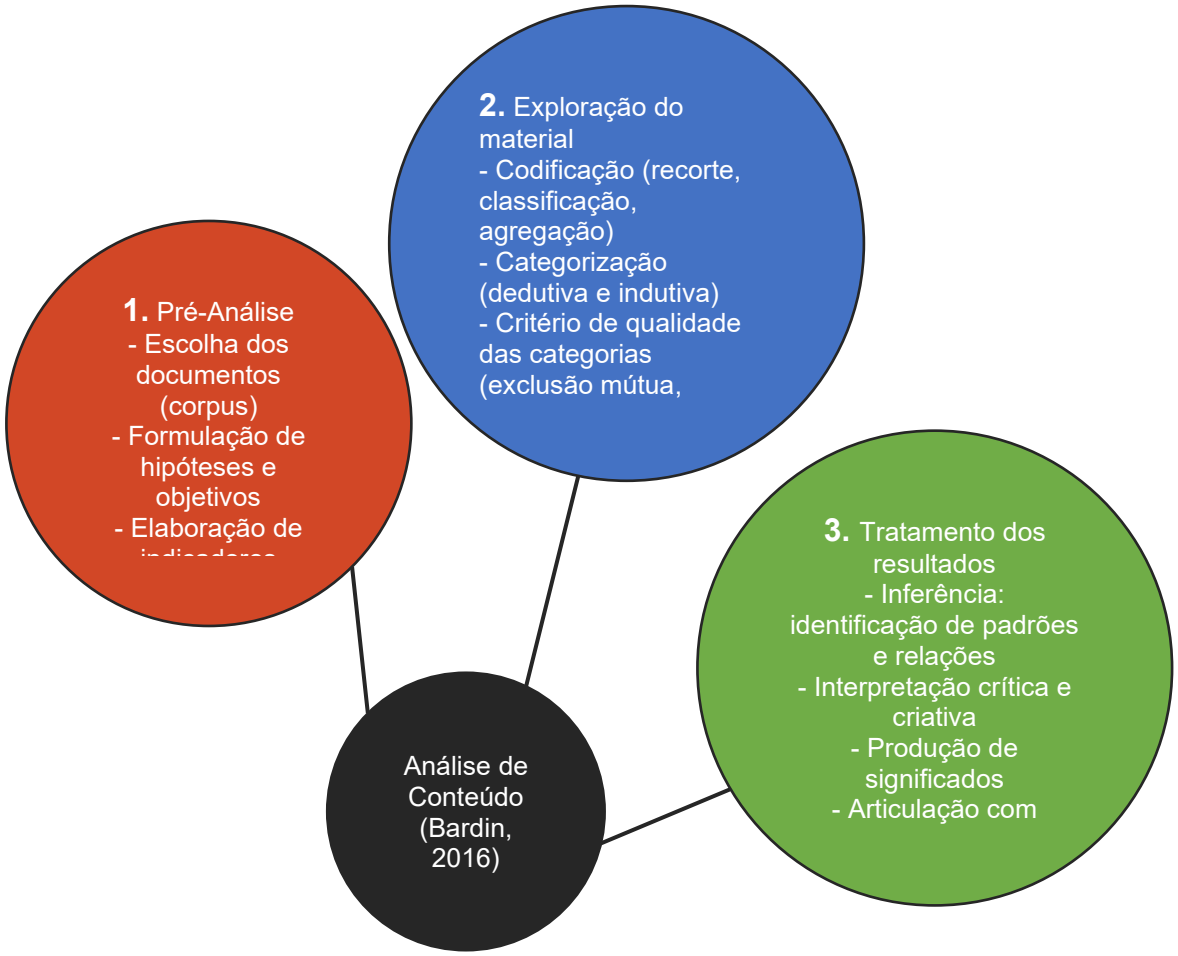
O corpus documental da pesquisa é composto por documentos institucionais relacionados às políticas de internacionalização da pós-graduação e aos processos de ingresso e permanência de estudantes migrantes. Foram considerados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), referente ao período de 2023–2027; o Edital CAPES/GCUB-ProÁfrica – 2ª edição (2021); o Edital GCUB-Mob nº 001/2023; e a página institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG), especialmente o hiperlink “Informações para Estrangeiros”. O corpus empírico também inclui cinco entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro está disponível no Apêndice A. Os documentos foram selecionados por constituírem referências institucionais para compreender o ingresso, a internacionalização e as condições formais de acolhimento e permanência dos estudantes migrantes no programa. Os dados provenientes das entrevistas e dos documentos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), articulando as narrativas dos participantes e os discursos institucionais.

Para a análise das entrevistas também adotamos a análise de conteúdo. Segundo Amado (2017) essa análise é defendida por ser considerada “uma técnica flexível e adaptável às diferentes estratégias e técnicas de recolha de dados utilizadas pelos investigadores, permitindo fazer inferências interpretativas essenciais à fase de discussão dos resultados” (Amado, 2017, p. 300). Nesse sentido, Bardin (2016) destaca que esse método trata-se de um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2016, p.31) defendendo que qualquer comunicação pode ser por si decifrada. Cohen et al. (2007) corroboram destacando que a análise de conteúdo é “um processo de sistematização e síntese de dados qualitativos, que permite construir inferências válidas e replicáveis das comunicações” (Cohen et al., 2007 apud Moura et al, 2016, p.47). Sendo assim, essa técnica é reconhecida pela flexibilidade e pela adequação a diferentes tipos de dados, oferecendo rigor metodológico ao mesmo tempo em que preserva a abertura interpretativa própria da investigação qualitativa.

Moura et al (2016) também descrevem a análise de conteúdo como uma metáfora de “desvendar” e “descortinar” os significados implícitos, o que a torna

especialmente adequada a investigações em Educação, em que se busca compreender práticas e experiências em sua dimensão simbólica e social. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que alia rigor analítico, objetividade e capacidade interpretativa, que nos possibilita compreender de forma crítica e aprofundada as práticas institucionais e pedagógicas que impactam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação. Sua aplicação nesta pesquisa seguirá as etapas propostas por Bardin (2016), que nos explica que ela se baseia em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme figura 1:

FIGURA 1 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Moura et. al. (2016)

A Figura 1 sintetiza as três etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e

interpretação. A pré-análise corresponde à organização e preparação do corpus, envolvendo a seleção dos documentos, a definição dos objetivos e a elaboração de indicadores que orientarão a leitura e a interpretação dos dados (Bardin, 2016). Na etapa de exploração do material, realizam-se os procedimentos de recorte, codificação e categorização, possibilitando identificar regularidades, relações e sentidos presentes no corpus. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados são analisados de forma articulada ao referencial teórico, permitindo a construção de interpretações que respondam aos objetivos da pesquisa.

Nesta investigação, essas etapas foram desenvolvidas a partir das entrevistas semiestruturadas e dos documentos institucionais que compõem o corpus da pesquisa. Inicialmente, realizou-se a leitura exploratória do material, seguida da organização das narrativas e dos documentos em categorias analíticas. Posteriormente, essas categorias foram interpretadas em diálogo com a perspectiva descolonial e com os referenciais teóricos adotados, buscando compreender os processos institucionais e pedagógicos relacionados ao acolhimento e à permanência de estudantes migrantes no PPGE/UEPG. Conforme destacam Crusoé e Santos (2020), a análise de conteúdo possibilita "olhar em lupa" por meio do "olhar do outro", favorecendo uma leitura interpretativa e problematizadora das experiências investigadas.

Com isso, a partir desse movimento analítico, na sequência apresentamos na figura 2 as categorias iniciais que emergiram:

Figura II – categorias iniciais

I.	Motivações para a escolha do Brasil e da UEPG
II.	Processos de acolhimento institucional e suporte inicial
III.	Condições de permanência e desafios cotidianos
IV.	Relações pedagógicas e experiências acadêmicas
V.	Sentidos de pertencimento e integração cultural
VI.	Projeções, aprendizagens e transformações pessoais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas categorias serviram como base para a etapa posterior de análise interpretativa, em que as falas serão retomadas à luz do referencial teórico e das dimensões críticas que sustentam a pesquisa.

A análise documental apresentada nesta seção concentra-se em três fontes institucionais: (1) o Edital CAPES/GCUB-ProÁfrica – 2ª edição (2021); (2) o Edital GCUB-Mob nº 001/2023; e (3) a página institucional “Estudantes Internacionais” do PPGE/UEPG. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPG, referente ao período de 2023–2027, também integra o corpus documental e contribui para contextualizar as diretrizes institucionais mais amplas relacionadas à internacionalização. As fontes foram selecionadas por sua relevância para a compreensão das condições formais de ingresso, acolhimento e permanência de estudantes migrantes na pós-graduação, especialmente no contexto do PPGE/UEPG.

Na leitura dos editais, observamos que o acolhimento ao estudante migrante aparece predominantemente em seu âmbito formal e burocrático, centrado nos requisitos necessários para o ingresso e na documentação exigida para a candidatura e a concessão de bolsas. O Edital CAPES/GCUB-ProÁfrica – 2ª edição (2021) apresenta orientações sobre o processo seletivo, incluindo documentos obrigatórios, prazos e critérios de avaliação. No documento analisado, não identificamos menções explícitas a ações de apoio à adaptação cultural, linguística ou acadêmica dos estudantes ingressantes.

O Edital GCUB-Mob nº 001/2023, por sua vez, também se concentra na organização do processo seletivo e estabelece exigências formais para a candidatura e a participação no programa. Desse modo, os documentos analisados enfatizam os procedimentos administrativos relacionados ao ingresso e à concessão de bolsas, mas oferecem poucas indicações explícitas sobre o acompanhamento da experiência formativa dos estudantes migrantes após sua chegada à instituição.

Embora os editais mencionem a existência de bolsas, auxílios financeiros e isenções, tais medidas configuram-se como apoio material mínimo, limitado a critérios de seleção e manutenção da bolsa, sem articulação com políticas mais amplas de acolhimento. Nenhum dos documentos menciona apoio psicossocial, redes de apoio interdisciplinar, programas institucionais de acolhimento, iniciativas de combate ao racismo, ações que reconheçam vulnerabilidades específicas de estudantes migrantes.

Na página institucional do PPGE/UEPG, observa-se igualmente um predomínio de informações técnicas: procedimentos de matrícula, normas gerais da universidade, prazos e orientações administrativas. Ausentam-se orientações específicas voltadas a estudantes estrangeiros sobre: adaptação à vida universitária, apoio linguístico, apoio pedagógico, mediação intercultural ou acompanhamento psicossocial. Esses achados convergem com o que o estado da arte que realizamos no capítulo 1, o qual já apontava a presença de um acolhimento institucional predominantemente formal, fragilmente articulado às necessidades reais dos estudantes migrantes.

A análise dos dois editais e da página institucional do PPGE/UEPG evidenciou poucas orientações explícitas sobre políticas de acolhimento cultural e linguístico. Nos editais, não identificamos referências à oferta de cursos de língua portuguesa, tutorias, mentorias ou acompanhamento intercultural. Na página do PPGE/UEPG, embora constem informações gerais destinadas a “Estudantes Internacionais”, não identificamos orientações específicas sobre estratégias de integração cultural, atividades de intercâmbio intercultural ou ações de promoção da diversidade linguística. Esses silêncios documentais indicam uma distância entre a valorização institucional da internacionalização e a explicitação de ações voltadas ao acolhimento e às condições de permanência, sem que a ausência de menção nos documentos, por si só, permita concluir que tais ações não existam na prática.

A análise documental evidencia que os editais e a página institucional analisados operam com uma lógica administrativa de internacionalização, centrada em processos seletivos, documentação, normas e responsabilidades individuais. Elementos essenciais de acolhimento e permanência, como apoio linguístico, cultural e psicossocial, permanecem ausentes, reforçando uma visão restrita de internacionalização.

Após realizada esse primeira leitura e contato com os materiais coletados, a terceira etapa proposta por Bardin (2016) corresponde ao momento em que o material já organizado passa a ser compreendido de maneira mais profunda, permitindo que os sentidos nas falas dos estudantes e nos documentos venham à tona. É uma fase de escuta atenta e de diálogo com o que foi dito, marcada por uma postura interpretativa que reconhece a dimensão humana presente em cada narrativa. O tratamento dos resultados envolve reunir e compreender os significados que emergem das unidades analisadas, revelando aproximações, tensões e sentidos. Esse

processo não é entendido como um exercício técnico de categorização, mas como uma ação sensível, situada e comprometida com uma leitura descolonial dos discursos, compreendendo os sujeitos em suas complexidades, reconhecendo que suas vozes expressam trajetórias atravessadas por deslocamentos, afetos e resistências. Assim, o foco não está em uniformizar as falas, mas em acolher a pluralidade de experiências que compõem o viver acadêmico dos estudantes migrantes.

Interpretar os dados coletados torna-se um gesto político e ético: o de reconhecer o outro em sua alteridade e de permitir que suas experiências ganhem espaço como forma legítima de conhecimento. Ao deslocar-se de uma leitura hegemônica e linear, a pesquisa busca compreender as contradições, os afetos e os sentidos produzidos nas relações de acolhimento e de permanência. Desse modo, o tratamento e a interpretação dos resultados possibilitam compreender como os processos institucionais e pedagógicos se articulam e afetam as trajetórias dos estudantes migrantes, evidenciando tanto os movimentos de acolhimento quanto os de exclusão. O diálogo entre teoria e experiência se dá de forma viva e recíproca, permitindo que as categorias interpretativas revelem as potencialidades e os desafios vividos pelos estudantes e das práticas de internacionalização no PPGE-UEPG.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEPG

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da instituição. O programa integra o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro e oferece cursos de Mestrado Acadêmico, implantado em 1994, e Doutorado Acadêmico, criado em 2011. Atualmente, possui conceito 5 na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consolidando-se como um importante espaço de formação de pesquisadores e produção de conhecimento na área da Educação.

O PPGE tem como área de concentração Educação e organiza suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em torno de duas linhas de pesquisa: Formação Docente, Ensino e Aprendizagem e História e Política Educacionais. A linha Ensino e Aprendizagem reúne investigações voltadas aos processos educativos, às práticas

pedagógicas, à formação de professores, ao currículo, à avaliação, às tecnologias educacionais e aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Já a linha História e Política Educacionais concentra estudos relacionados às políticas públicas de educação, à gestão educacional, à história da educação, aos processos de escolarização e às diferentes dimensões sociais, culturais e políticas que atravessam os sistemas educacionais.

Além da formação de mestres e doutores, o programa se compromete com a realidade educacional brasileira e com os desafios contemporâneos da educação, articulando ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, a internacionalização tem se constituído como uma dimensão estratégica para o fortalecimento da pós-graduação, estimulando a cooperação acadêmica, a mobilidade internacional e o estabelecimento de redes de pesquisa nacionais e internacionais.

No âmbito dessas ações, o PPGE tem ampliado sua inserção internacional por meio de diferentes estratégias de cooperação acadêmica. Além da recepção de estudantes internacionais por programas institucionais, como o GCUB/ProÁfrica, o programa passou a desenvolver iniciativas de cooperação estruturada com instituições estrangeiras. Em 2026, teve início a oferta do Doutorado Interinstitucional Internacional (DINTER), realizado em parceria com a Universidade Rovuma (UniRovuma), de Moçambique, no âmbito do Edital CAPES nº 25/2024. Essa iniciativa amplia as ações de internacionalização do programa ao promover a formação de doutores em cooperação internacional, evidenciando que a internacionalização não se restringe à mobilidade acadêmica, mas também se concretiza por meio do fortalecimento de redes institucionais de ensino e pesquisa.

Essas diferentes modalidades de cooperação internacional ampliam as oportunidades de formação acadêmica e de produção compartilhada do conhecimento, ao mesmo tempo em que desafiam as instituições de ensino superior a desenvolver políticas e práticas voltadas ao acolhimento, à permanência e à participação efetiva de estudantes internacionais e migrantes na vida universitária. É nesse contexto que se insere o campo empírico desta pesquisa.

É nesse cenário institucional que se insere o campo empírico desta pesquisa. A escolha do PPGE/UEPG justifica-se não apenas pela presença de estudantes migrantes vinculados ao curso de doutorado, ingressantes por programas de cooperação internacional, mas também pela possibilidade de compreender como as

políticas institucionais de internacionalização se materializam no cotidiano acadêmico. Ao investigar as experiências desses estudantes, busca-se analisar de que maneira os processos institucionais e pedagógicos favorecem ou fragilizam o acolhimento e as condições de permanência, articulando as diretrizes institucionais às experiências concretamente vividas pelos participantes da pesquisa.

3.3 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes da realização das entrevistas, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil. Conforme a própria plataforma descreve, ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto foi aprovado sob parecer nº 7.658.250, garantindo a observância dos princípios éticos de autonomia, confidencialidade e não maleficência. Esse procedimento, anterior ao trabalho de campo, não é apenas uma exigência formal, mas uma garantia do compromisso ético e da legitimidade científica da investigação. No campo da Educação, onde se trabalha frequentemente com narrativas pessoais e trajetórias de vida, como nesta pesquisa, torna-se ainda mais necessário adotar cuidados que resguardem a integridade dos participantes. Por isso, foram observados princípios como o respeito à autonomia, a preservação do anonimato, a confidencialidade dos dados e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando que a participação fosse, de fato, voluntária e esclarecida.

Os participantes deste estudo são cinco acadêmicos migrantes matriculados no programa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, todos vinculados ao curso de doutorado. A escolha desse grupo decorre do entendimento de que suas experiências, oferecem elementos singulares para compreender os desafios de acolhimento e as condições de permanência vivenciadas ao longo da formação. Também nos permitem uma análise crítica das práticas institucionais de internacionalização, pois esses participantes sujeitos falam a partir de um olhar particular e singular, atravessado pela experiência vivida e pela reflexão sobre ela. Dessa forma, suas narrativas tornam-se centrais para problematizar como os processos de acolhimento e permanência são sentidos, ressignificados e, em alguns

casos, tensionados, constituindo uma base fundamental para a análise das políticas institucionais e das práticas pedagógicas na pós-graduação da instituição.

O grupo participante foi composto por cinco estudantes migrantes matriculados no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, que ingressaram por meio de programas institucionais de cooperação internacional, entre eles o CAPES/GCUB-ProÁfrica e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Considerando o número reduzido de participantes e o compromisso ético com a confidencialidade, optou-se por não detalhar seus países de origem nesta caracterização, a fim de reduzir o risco de identificação indireta. A descrição prioriza, portanto, as informações necessárias para contextualizar a participação na pesquisa e compreender as experiências acadêmicas analisadas.

Vale destacar que o vínculo dos participantes com a universidade ocorreu por meio de editais de internacionalização e bolsas de estudos acadêmicas, e não por migração espontânea. Essa condição reforça o caráter institucional da presença deles na pós-graduação, o que permite refletir sobre as políticas e práticas de acolhimento voltadas à mobilidade acadêmica no contexto da UEPG. As narrativas desses estudantes, ao expressarem percepções sobre o acolhimento, a permanência e a relação com o programa, revelam experiências atravessadas por múltiplas dimensões acadêmicas, culturais e afetivas. São vozes que falam a partir de lugares de deslocamento e pertencimento, de reconhecimento e de diferença, e que contribuem para uma leitura crítica das práticas institucionais de internacionalização da instituição. Assim, suas trajetórias tornam-se centrais para problematizar como os processos de acolhimento e de permanência são sentidos, ressignificados e, em alguns casos, tensionados, constituindo uma base fundamental para a análise das políticas institucionais e das práticas pedagógicas na pós-graduação da UEPG.

3.4 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os processos de acolhimento e as condições de permanência de estudantes migrantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), a partir das narrativas de estudantes que realizam o doutorado na instituição. Em diálogo com os objetivos desta pesquisa, buscamos compreender como esses estudantes percebem as experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória, identificando elementos

institucionais, pedagógicos e relacionais que contribuíram para fortalecer ou fragilizar seu percurso na pós-graduação.

Ao longo desta investigação, partimos do entendimento de que a internacionalização da educação superior não pode ser compreendida apenas por meio de indicadores quantitativos, convênios institucionais ou fluxos de mobilidade acadêmica. Conforme discutido nos capítulos anteriores, a internacionalização também se materializa nas experiências concretas dos sujeitos que atravessam fronteiras geográficas, culturais e epistemológicas em busca de formação acadêmica. Nesse sentido, as narrativas dos estudantes migrantes assumem centralidade nesta pesquisa, uma vez que permitem compreender como as políticas e ações institucionais são efetivamente experienciadas no cotidiano. Mais do que relatos sobre trajetórias individuais, as entrevistas constituem fontes legítimas de produção de conhecimento, capazes de revelar aspectos que frequentemente permanecem invisibilizados nos documentos institucionais e nos discursos oficiais sobre internacionalização. Ao compartilharem suas experiências, os participantes evidenciam desafios, estratégias de permanência, relações construídas ao longo da formação e percepções acerca das condições oferecidas pela universidade para acolher estudantes provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e nacionais.

A análise das narrativas foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), articulada à perspectiva descolonial que fundamenta esta pesquisa. Tal escolha possibilitou compreender as entrevistas não apenas como descrições de experiências vividas, mas como expressões de processos mais amplos relacionados às formas de acolhimento institucional, às condições de permanência, às dinâmicas de pertencimento e as disputas em torno da produção e legitimação dos conhecimentos no espaço universitário.

Além das entrevistas, este capítulo dialoga com os documentos institucionais analisados anteriormente, especialmente aqueles relacionados às políticas de internacionalização e as ações voltadas à recepção e permanência de estudantes internacionais. A articulação entre essas diferentes fontes permitiu identificar aproximações e distanciamentos entre a internacionalização prescrita nos documentos institucionais e a internacionalização vivenciada pelos estudantes migrantes em seu cotidiano acadêmico. Tal movimento possibilitou compreender não apenas o que a instituição

propõe em termos de acolhimento e permanência, mas também como essas ações são percebidas pelos sujeitos diretamente envolvidos nesses processos.

Sob a lente da interculturalidade crítica e da perspectiva descolonial, buscamos com a análise evidenciar tanto os elementos que favorecem a inserção dos estudantes migrantes na pós-graduação quanto as tensões e contradições que atravessam suas experiências. Nesse percurso, tornou-se possível identificar aspectos relacionados as formas de acolhimento institucional, as condições concretas de permanência, as experiências acadêmicas e aos sentidos de pertencimento construídos durante a trajetória acadêmica dos estudantes.

Os resultados foram organizados em três eixos analíticos construídos a partir dos temas emergentes das entrevistas e do diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa. O primeiro eixo aborda as experiências relacionadas ao acolhimento institucional e as condições de permanência, discutindo as tensões existentes entre as políticas de internacionalização e as experiências concretamente vividas pelos estudantes. O segundo eixo analisa as experiências acadêmicas e os processos de produção do conhecimento, problematizando questões relacionadas à colonialidade do saber e a valorização de diferentes epistemologias no contexto da pós-graduação. Por fim, o terceiro eixo discute as relações interpessoais, os sentidos de pertencimento e as possibilidades de construção de práticas interculturais, evidenciando os desafios e potencialidades presentes na convivência entre diferentes culturas no espaço universitário.

A partir desses eixos, buscamos compreender como os estudantes migrantes atribuem significado as suas experiências no PPGE/UEPG e quais elementos podem contribuir para o fortalecimento de políticas institucionais comprometidas com formas mais democráticas, inclusivas e interculturais de internacionalização da educação superior.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que, como vimos anteriormente, é entendida como um conjunto de técnicas que possibilita a organização, sistematização e interpretação de dados qualitativos. A escolha por essa abordagem se justifica por sua potencialidade para identificar sentidos, recorrências e significados presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa, permitindo compreender como os processos de acolhimento e as condições de permanência foram vivenciados pelos estudantes migrantes no contexto do

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Além de constituir uma estratégia metodológica para organização dos dados, a Análise de Conteúdo foi articulada à perspectiva descolonial, tal articulação possibilitou que as entrevistas fossem analisadas não apenas como relatos individuais de experiências, mas como produções discursivas atravessadas por relações de poder, processos de reconhecimento, disputas epistemológicas e dinâmicas institucionais que influenciam a experiência acadêmica de estudantes migrantes.

O corpus analítico foi constituído através da análise documental e por cinco entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes migrantes do doutorado do PPGE/UEPG. As entrevistas foram transcritas integralmente e submetidas a sucessivas leituras, buscando garantir uma aproximação aprofundada com o material empírico produzido. Conforme proposto por Bardin (2016), a primeira etapa da análise correspondeu à pré-análise. Nesse momento, foi realizada a leitura flutuante das entrevistas, permitindo uma aproximação inicial com os relatos dos participantes e a identificação das primeiras impressões acerca das experiências narradas. Essa etapa possibilitou reconhecer aspectos recorrentes relacionados à escolha do Brasil e da UEPG como destino acadêmico, às experiências de acolhimento institucional, às dificuldades encontradas ao longo da formação, às relações estabelecidas no ambiente universitário e as percepções sobre a produção do conhecimento no contexto da pós-graduação.

A leitura inicial também permitiu identificar elementos que extrapolavam os objetivos mais imediatos da pesquisa, revelando aspectos relacionados aos sentidos atribuídos à internacionalização, às expectativas construídas antes de chegarem ao Brasil e as formas pelas quais os participantes interpretavam sua inserção na universidade brasileira. Essas primeiras aproximações foram fundamentais para orientar as etapas posteriores da análise.

Na segunda etapa proposta por Bardin (2016), correspondente à exploração do material, as entrevistas foram organizadas em unidades de registro temáticas. Os trechos considerados significativos para os objetivos da pesquisa foram destacados e agrupados de acordo com os temas que emergiam das narrativas. Nesse processo, buscou-se preservar a proximidade com as falas dos participantes, evitando enquadramentos prévios que pudessem limitar a emergência de novos significados. A partir desse movimento foram identificados temas recorrentes relacionados às motivações

para a escolha da instituição, às experiências de acolhimento institucional, às condições de permanência, às relações interpessoais, as experiências acadêmicas e as percepções acerca dos conhecimentos produzidos e legitimados no espaço universitário. Posteriormente, esses temas foram agrupados em categorias iniciais, constituindo um processo contínuo de aproximação entre os dados empíricos e o referencial teórico que adotamos na pesquisa.

Mais do que uma simples classificação das falas, essa etapa representou um exercício de interpretação, no qual os sentidos produzidos pelos participantes passaram a ser compreendidos à luz das discussões sobre internacionalização da educação superior, interculturalidade crítica e colonialidade. Assim, os temas identificados nas entrevistas foram progressivamente reorganizados em eixos analíticos mais amplos, capazes de expressar tanto as convergências quanto as tensões presentes nas experiências narradas pelos estudantes.

A passagem das categorias iniciais aos três eixos finais ocorreu por aproximação temática e interpretativa, considerando a recorrência dos assuntos nas entrevistas, sua relação com o problema e os objetivos da pesquisa e o diálogo com o referencial teórico. Os relatos sobre chegada, apoio institucional, exigências administrativas e estratégias para continuar os estudos foram reunidos no primeiro eixo, relativo ao acolhimento e às condições de permanência. Os trechos sobre formação, práticas pedagógicas e legitimidade dos conhecimentos foram articulados no segundo eixo, dedicado às experiências acadêmicas e à colonialidade do saber. Por fim, os relatos sobre redes de sociabilidade, participação, reconhecimento das diferenças e convivência intercultural compuseram o terceiro eixo, voltado ao pertencimento e à interculturalidade crítica. Essa organização não elimina as relações entre os temas; ela oferece uma estrutura analítica para aprofundar suas conexões e tensões.

A terceira etapa, correspondente ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, consistiu na análise das categorias construídas em diálogo com os documentos institucionais examinados anteriormente, especialmente aqueles relacionados às políticas de internacionalização e aos processos de acolhimento e permanência de estudantes migrantes. Esse movimento possibilitou a articulação e o confronto entre o corpus documental e o corpus das entrevistas, permitindo identificar aproximações, distanciamentos e tensões entre a internacionalização prevista nos

documentos institucionais e aquela efetivamente vivenciada pelos estudantes migrantes. Esse procedimento contribuiu para compreender de que forma os processos institucionais e pedagógicos previstos documentalmente se materializam nas experiências relatadas pelos participantes da pesquisa, aspecto central para responder ao problema de pesquisa.

A análise buscou identificar não apenas aquilo que estava explicitamente presente nas falas dos participantes, mas também as tensões, contradições e silenciamentos que emergiam das entrevistas. Tal perspectiva mostrou particularmente relevante para compreender as distâncias existentes entre a internacionalização prevista nos documentos institucionais e aquela efetivamente experienciada pelos estudantes migrantes em seu cotidiano acadêmico.

A partir do processo de categorização das entrevistas e em diálogo com o problema de pesquisa, os objetivos propostos e o referencial teórico adotado, organizamos os dados em três eixos analíticos. Esses eixos articulam os processos de acolhimento institucional e condições de permanência, as experiências acadêmicas e práticas pedagógicas relacionadas a colonialidade do saber e, por fim, as dimensões de pertencimento, interculturalidade crítica e reconhecimento das diferenças. O Quadro 1 apresenta a síntese desse movimento analítico.

Quadro 1 – Eixos analíticos, categorias e temas emergentes da pesquisa

Eixo analítico	Categorias analíticas	Temas emergentes
Eixo 1 – Acolhimento institucional e condições de permanência	Acolhimento institucional	Chegada ao Brasil e à UEPG; recepção institucional; acesso à informação; comunicação institucional; burocracias; papel do ERI; apoio da coordenação; papel dos orientadores.
Eixo 1 – Acolhimento institucional e condições de permanência	Condições de permanência	Bolsa de estudos; moradia; desafios financeiros; adaptação inicial; estratégias de permanência; apoio institucional para continuidade dos estudos.
Eixo 2 – Experiências acadêmicas, práticas pedagógicas e colonialidade do saber	Processos formativos e práticas pedagógicas	Disciplinas cursadas; metodologias de ensino; experiências de estágio; participação em eventos acadêmicos; relações com docentes; contribuições da formação para a trajetória acadêmica e profissional.
Eixo 2 – Experiências acadêmicas, práticas	Colonialidade do saber e	Referenciais teóricos adotados; presença ou ausência de autores africanos e haitianos; valorização de diferentes epistemologias; produção do conhecimento; diálogo entre

Eixo analítico	Categorias analíticas	Temas emergentes
pedagógicas e colonialidade do saber	reconhecimento epistemológico	saberes; reconhecimento de experiências e conhecimentos oriundos dos países de origem.
Eixo 3 – Pertencimento, interculturalidade crítica e reconhecimento das diferenças	Redes de sociabilidade e sentidos de pertencimento	Relações com colegas brasileiros; relações entre estudantes migrantes; redes de apoio; convivência acadêmica e social; sentimento de pertencimento; pertencimento parcial; isolamento; reconhecimento das trajetórias migratórias; participação na vida universitária.
Eixo 3 – Pertencimento, interculturalidade crítica e reconhecimento das diferenças	Interculturalidade crítica e reconhecimento das diferenças	Práticas interculturais; reconhecimento das diferenças; preconceito e racismo; valorização da diversidade; propostas apresentadas pelos estudantes; fortalecimento de ações institucionais voltadas ao pertencimento e ao diálogo intercultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Conforme o quadro acima, a organização dos dados em eixos analíticos permitiu compreender as experiências dos estudantes migrantes para além de relatos individuais, evidenciando aspectos estruturais que atravessam os processos de acolhimento, permanência e produção de conhecimento na pós-graduação. Os eixos construídos articulam as experiências narradas pelos participantes com os referenciais da internacionalização da educação superior, da interculturalidade crítica e da perspectiva descolonial, possibilitando analisar as tensões existentes entre as políticas institucionais de internacionalização e as experiências efetivamente vividas pelos estudantes.

Com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes e atender aos princípios éticos que orientam esta pesquisa, os entrevistados serão identificados ao longo deste capítulo por meio da nomenclatura Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2), Estudante 3 (E3), Estudante 4 (E4) e Estudante 5 (E5). Tal procedimento busca garantir a confidencialidade das informações compartilhadas, sem comprometer a compreensão das análises apresentadas.

3.5 Eixo 1 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES

3.5.1 Acolhimento institucional: entre ações e iniciativas individuais

Os processos de acolhimento e permanência constituem dimensões centrais para compreender as experiências dos estudantes migrantes na pós-graduação. Embora a internacionalização seja frequentemente apresentada como um indicador de excelência institucional e de ampliação das relações acadêmicas internacionais, as narrativas dos participantes evidenciam que a mobilidade estudantil envolve desafios que ultrapassam os procedimentos formais de ingresso. A chegada a um novo país, a adaptação a uma realidade sociocultural distinta e a necessidade de construir redes de apoio são aspectos que influenciam diretamente as condições de permanência e a experiência acadêmica desses estudantes.

A análise documental realizada nesta pesquisa já havia apontado que os documentos institucionais analisados apresentam uma compreensão predominantemente administrativa da internacionalização, concentrando-se em critérios de seleção, exigências documentais e normas acadêmicas. Aspectos relacionados ao acolhimento cultural, apoio linguístico, acompanhamento psicossocial e estratégias de sociabilidade aparecem de forma limitada ou, em alguns casos, permanecem ausentes. Tal constatação evidencia uma primeira tensão entre a internacionalização prevista nos documentos institucionais e aquela efetivamente vivenciada pelos estudantes migrantes.

Essa característica pode ser observada, por exemplo, no Edital GCUB-Mob nº 001/2023, cujo objetivo é "regulamentar a seleção de candidatos(as) para a atribuição de bolsas oferecidas por universidades brasileiras associadas ao GCUB" e estabelecer os requisitos, critérios de seleção, documentação e procedimentos necessários para o ingresso dos estudantes internacionais. Entre as orientações dirigidas aos candidatos, o documento determina que estes deverão providenciar "abertura de uma conta bancária; emissão de documentos exigidos pelo governo brasileiro; apresentação de comprovante de seguro [...] apresentação de comprovação de regularidade perante as autoridades migratórias brasileiras", além de informar que o candidato "deverá ter condições de se manter financeiramente no período entre sua chegada ao Brasil até o pagamento da primeira parcela da bolsa de estudos".

Os excertos apresentados evidenciam que o discurso oficial estrutura-se sobre uma lógica administrativa, configurando um acolhimento centrado na regularização acadêmica, mas não na experiência formativa do estudante migrante. Embora os editais mencionem bolsas, auxílios financeiros e responsabilidades institucionais, não fazem referência à oferta de cursos de língua portuguesa, tutorias, mentorias, acompanhamento intercultural ou apoio psicossocial. Da mesma forma, na página institucional do PPGE/UEPG predominam informações técnicas relacionadas à matrícula, normas e procedimentos administrativos, permanecendo ausentes orientações voltadas à adaptação cultural, ao apoio pedagógico e permanência de estudantes migrantes. Tal constatação evidencia uma primeira tensão entre a internacionalização prevista nos documentos institucionais e aquela efetivamente vivenciada pelos estudantes migrantes.

As entrevistas permitem confrontar essa lógica documental com as experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes migrantes. Embora os participantes reconheçam a importância das oportunidades proporcionadas pelos programas de internacionalização acadêmica e pela própria universidade, suas narrativas revelam que grande parte do acolhimento recebido ocorreu por meio de iniciativas individuais de orientadores, colegas e servidores, e não necessariamente a partir de uma política institucional bem estruturada. Essa constatação permite problematizar a compreensão da internacionalização para além do ingresso formal de estudantes migrantes, aproximando-se da perspectiva defendida por Knight (2020), segundo a qual a internacionalização deve constituir um processo intencional capaz de promover experiências acadêmicas significativas e socialmente responsáveis.

Ao narrar sua chegada ao Brasil, O estudante 1 descreve:

> A universidade não estava preparada para isso. Talvez porque a UEPG ainda não recebia estudantes estrangeiros no programa — não era uma prática comum, não fazia parte da cultura institucional. Eu cheguei aqui sem conhecer Ponta Grossa, sem conhecer o Brasil, e não havia ninguém para me receber, nem para indicar onde eu deveria ir. Felizmente, eu já vinha conversando muito com a minha orientadora, que acabou sendo o meu principal ponto de apoio. (Estudante 1, 2025)

A fala evidencia uma percepção de fragilidade institucional no momento da chegada. Embora o estudante reconheça o apoio recebido, esse suporte é atribuído principalmente a atuação individual da orientadora. O relato sugere que o acolhimento ocorreu mais por relações interpessoais construídas ao longo do processo de ingresso

do que por mecanismos institucionais previamente organizados para receber estudantes migrantes.

A importância das redes de apoio também aparece na narrativa de outro participante, que descreve a relevância do acolhimento recebido por colegas e pela coordenação do programa:

> A recepção dela (coordenadora) em Curitiba facilitou a minha movimentação por Curitiba, até eu achar o autocarro — o ônibus — que me levasse a Ponta Grossa. E em Ponta Grossa, como eu já tinha um contato com uma colega também moçambicana, ela foi uma ponte muito importante quando eu cheguei. (...) A orientadora foi atenciosa e a coordenação anterior também ajudou bastante em todos os encaminhamentos até a efetivação da bolsa. (Estudante 5, 2025)

Os relatos evidenciam que o acolhimento institucional ocorre de duas formas, articulando mecanismos formais da universidade e iniciativas individuais de orientadores, coordenadores e colegas. Os relatos evidenciam que o acolhimento institucional ocorre de duas formas, articulando mecanismos formais da universidade e iniciativas individuais de orientadores, coordenadores e colegas. Embora tais ações tenham contribuído significativamente para a adaptação inicial dos participantes, os dados sugerem que grande parte do suporte recebido depende da atuação de determinadas pessoas e das relações construídas ao longo da trajetória acadêmica. Ainda que essas iniciativas sejam desenvolvidas por servidores da própria instituição, elas assumem um caráter predominantemente personalizado e informal, estando vinculadas à disponibilidade e ao comprometimento de sujeitos específicos. Nesse sentido, as narrativas analisadas apontam para a necessidade de que o acolhimento deixe de depender exclusivamente de iniciativas individuais e passe a constituir uma política institucional sistemática, contínua e formalizada, capaz de assegurar condições de acolhimento e permanência aos estudantes migrantes.

3.5.2 Condições de permanência: desafios e estratégias de continuidade

Embora o acolhimento constitua um elemento fundamental para a inserção dos estudantes migrantes na universidade, as entrevistas revelam que a permanência envolve desafios que extrapolam o momento da chegada. As narrativas evidenciam que permanecer na pós-graduação depende não apenas do ingresso formal no programa, mas também da existência de condições materiais, institucionais e relacionais que possibilitem a continuidade da trajetória acadêmica.

Essa experiência torna-se evidente quando o estudante 1 relata as dificuldades enfrentadas nos primeiros meses de permanência e a importância da orientadora nesse processo:

> Sim, foi a minha orientadora. Como ela já tinha contato com alguns prestadores de serviço aqui, conseguiu me ajudar com o aluguel de uma casa. Fui morar lá, mas foi um período complicado. Fiquei seis meses aqui até que a bolsa começasse a ser paga, então precisei encontrar soluções pessoais. É uma situação difícil quando estamos em uma universidade na qual acreditamos que, pelo menos, o básico de acolhimento e orientação estaria garantido. (Estudante 1, 2025)

O trecho permite observar que os desafios da permanência não estão restritos às questões acadêmicas. A moradia, a subsistência e a demora na implementação da bolsa aparecem como elementos diretamente relacionados às condições de permanência. Nesse sentido, a permanência não pode ser compreendida apenas como a continuidade da matrícula ou o cumprimento das exigências curriculares, mas como um conjunto de condições materiais, institucionais e relacionais que possibilitam ao estudante desenvolver sua trajetória acadêmica com dignidade.

Ao analisarmos as narrativas dos participantes em diálogo com os documentos institucionais, identificamos que os processos de acolhimento e permanência são marcados por uma tensão recorrente entre a internacionalização institucionalmente prevista e a internacionalização efetivamente vivenciada pelos estudantes migrantes. Embora a universidade possua mecanismos formais para o ingresso de estudantes internacionais e demonstre interesse na ampliação de suas ações de internacionalização, as experiências relatadas pelos participantes revelam que o acolhimento e a permanência nem sempre são sustentados por políticas institucionais estruturadas e contínuas.

As entrevistas evidenciam que grande parte do suporte recebido pelos estudantes esteve associada à atuação de orientadores e colegas que, por meio de iniciativas individuais, contribuíram para minimizar dificuldades relacionadas a chegada ao Brasil, a adaptação à cidade, a busca por moradia e ao acesso as informações necessárias para a continuidade dos estudos. Ainda que essas experiências tenham sido frequentemente descritas de forma positiva pelos participantes, observamos que elas revelam uma dependência significativa de redes informais de apoio. Essa constatação nos leva a refletir sobre os limites de uma internacionalização centrada prioritariamente na mobilidade acadêmica e no ingresso de estudantes migrantes. Conforme discutem Knight (2020) e Lima e Maranhão (2009), a internacionalização da

educação superior não pode ser reduzida ao aumento de fluxos internacionais ou a presença de estudantes provenientes de outros países. Trata-se de um processo que demanda condições institucionais capazes de promover participação, sociabilidade e permanência em condições de equidade.

Um aspecto que merece atenção refere-se ao fato de que os participantes raramente realizam críticas diretas à universidade ou aos sujeitos envolvidos em seu processo formativo. Pelo contrário, as entrevistas são marcadas por diversos relatos de apoio, acolhimento e solidariedade. Entretanto, ao analisarmos o conjunto das narrativas, observamos que grande parte dessas experiências está associada a atuação de pessoas específicas, especialmente orientadores, colegas e membros da coordenação.

Essa recorrência nos permite refletir não apenas sobre aquilo que foi explicitamente dito pelos participantes, mas também sobre aquilo que permanece implícito em suas falas. Embora os estudantes reconheçam e valorizem o suporte recebido, as entrevistas sugerem que esse apoio esteve frequentemente vinculado a iniciativas individuais, e não necessariamente a ações institucionalizadas de acolhimento e permanência. Assim, o reconhecimento dos sujeitos que contribuíram para suas trajetórias não elimina a necessidade de problematizar a ausência de estruturas institucionais mais sistemáticas para o acompanhamento dos estudantes migrantes.

Dessa forma, compreendemos que a principal categoria analítica evidenciada neste eixo refere-se ao acolhimento institucional e as condições de permanência, entendidos não apenas como aspectos operacionais da mobilidade acadêmica, mas como dimensões fundamentais para a construção de processos de internacionalização mais democráticos, inclusivos e comprometidos com a valorização das diferenças.

3.6 EIXO 2 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COLONIALIDADE DO SABER

Além das condições de acolhimento e permanência discutidas anteriormente, as experiências acadêmicas vivenciadas pelos estudantes migrantes constituem uma dimensão fundamental para compreender os processos institucionais e pedagógicos que atravessam sua trajetória na pós-graduação. Se, por um lado, o ingresso em um programa de pós-graduação implica desafios relacionados à adaptação a um novo contexto social e cultural, por outro, envolve também a inserção em práticas

acadêmicas, pedagógicas e científicas que influenciam diretamente a formação desses sujeitos.

Nesse sentido, as entrevistas revelam que as experiências dos participantes abrangem aspectos relacionados aos processos formativos, as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas no espaço universitário e as formas pelas quais diferentes conhecimentos são reconhecidos e legitimados no contexto da pós-graduação. As narrativas evidenciam que a formação acadêmica foi frequentemente percebida como uma oportunidade de ampliação de repertórios teóricos e metodológicos, permitindo o contato com novas perspectivas de pesquisa, diferentes formas de organização do trabalho acadêmico e experiências pedagógicas distintas daquelas vivenciadas em seus países de origem.

Ao mesmo tempo, os relatos também apontam tensões relacionadas a circulação e ao reconhecimento de determinados saberes na universidade. Embora os participantes reconheçam a qualidade da formação recebida e as contribuições do programa para sua trajetória acadêmica e profissional, emergem questionamentos acerca da visibilidade de produções intelectuais oriundas de outros contextos geográficos e culturais, especialmente daqueles vindos de seus países de origem. Tais aspectos permitem problematizar não apenas as experiências formativas dos estudantes migrantes, mas também as formas pelas quais a internacionalização da educação superior tem incorporado e/ou limitado o diálogo entre diferentes epistemologias.

Diante disso, organizamos este eixo em duas categorias analíticas. A primeira, denominada "Processos formativos e práticas pedagógicas", que busca compreender como os estudantes percebem as experiências acadêmicas vivenciadas no programa, considerando aspectos relacionados as disciplinas, as metodologias de ensino, as atividades formativas e as contribuições da pós-graduação para sua trajetória. A segunda categoria, intitulada "Colonialidade do saber e reconhecimento epistemológico", a qual discute as tensões presentes nos processos de produção e circulação do conhecimento, analisando em que medida diferentes saberes, referências e experiências são reconhecidos no contexto acadêmico. A partir dessas categorias, buscamos compreender como as experiências acadêmicas dos estudantes migrantes contribuem para problematizar os limites e as possibilidades de uma internacionalização comprometida com os princípios da interculturalidade crítica e da perspectiva descolonial.

3.6.1 Processos formativos e práticas pedagógicas

As experiências acadêmicas relatadas pelos estudantes migrantes evidenciam que os processos formativos vivenciados na pós-graduação ultrapassam a aquisição de conhecimentos específicos relacionados às suas áreas de pesquisa. As entrevistas revelam que a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG possibilitou o contato com novas metodologias de ensino, diferentes formas de organização do trabalho acadêmico e experiências pedagógicas que contribuíram para ampliar a compreensão dos participantes acerca da educação e da pesquisa científica. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação assumem papel relevante não apenas na constituição de percursos acadêmicos, mas também na construção de novas formas de compreender os contextos educacionais e os processos de produção do conhecimento.

Ao refletir sobre sua experiência acadêmica no programa, um dos participantes destaca:

> Está indo bem até agora. Como eu já comentei, o sistema é diferente — e eu considero o sistema brasileiro mais avançado. Eu trabalhei como professor no meu país e, quando cheguei aqui, tive a opção de justificar minha experiência profissional com uma carta, ou de fazer o estágio. Escolhi fazer o estágio justamente para conhecer melhor o sistema educacional brasileiro e vivenciar essa experiência. Acredito que o sistema brasileiro é bem estruturado. A questão da inclusão educacional, por exemplo, é muito interessante — vi muitos trabalhos sobre isso e aprendi bastante. Em relação às aulas, acho que os métodos são adequados.
> No início, o que mais me ajudou foram os slides das apresentações. Como eu ainda não falava português, os slides me permitiam acompanhar o conteúdo pelas palavras. Além disso, os professores sempre se mostraram dispostos a ajudar — diziam que, se eu não entendesse, poderia perguntar. A coordenadora do programa também perguntava com frequência se eu precisava de apoio, e meus colegas sempre me ajudaram. Então, até agora, tem sido uma boa experiência." (Estudante 2, 2025)

A narrativa evidencia que a experiência acadêmica vivenciada pelo estudante 2 é marcada por um processo de aprendizagem que ultrapassa os conteúdos específicos desenvolvidos nas disciplinas. Ao comparar os sistemas educacionais brasileiro e de seu país de origem, o estudante destaca elementos relacionados à organização da formação, às práticas pedagógicas e as oportunidades de inserção em experiências formativas que contribuíram para ampliar sua compreensão acerca da educação. Nesse contexto, o estágio assume papel relevante, não apenas como exigência curricular, mas como possibilidade de aproximação com a realidade educacional brasileira, permitindo ao participante compreender aspectos da organização escolar, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais desenvolvidas no país.

Outro aspecto que merece destaque refere-se a forma como o estudante descreve sua adaptação ao contexto acadêmico. Embora a barreira linguística apareça como um desafio inicial, os relatos indicam que diferentes estratégias pedagógicas contribuíram para minimizar essas dificuldades. A utilização de recursos visuais nas aulas, a disponibilidade dos docentes para esclarecer dúvidas e o acompanhamento realizado pela coordenação do programa são mencionados como elementos que favoreceram sua participação nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, as experiências relatadas sugerem que as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa desempenharam papel importante no processo de inserção acadêmica do participante, especialmente durante os primeiros momentos de sua trajetória na pós-graduação.

As contribuições dos processos formativos também aparecem na narrativa de outra participante, que destaca os impactos da experiência acadêmica para além da dimensão estritamente curricular:

> [...] me abriu novos horizontes — conheci outras pessoas, novas metodologias de vida, diferentes maneiras de olhar o mundo e compreender as pessoas. Academicamente, também foi um grande avanço. Por exemplo, aqui em Moçambique, muitos acreditam que não é possível fazer uma dissertação ou tese sem entrevistas ou questionários. Mas na UEPG aprendi que há várias metodologias possíveis — inclusive a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica aprofundada, que eu nunca havia usado. Aprendi que é possível elaborar entrevistas com diferentes roteiros, e isso foi muito enriquecedor. Ganhei muito, tanto academicamente quanto pessoalmente. Criei laços de amizade que mantenho até hoje. E percebi que não foi apenas eu quem aprendeu — houve uma troca mútua: eu aprendi com os brasileiros, e alguns também aprenderam comigo. (Estudante 3, 2025)

Diferentemente da narrativa apresentada anteriormente, que enfatiza aspectos relacionados às práticas pedagógicas e à adaptação ao contexto acadêmico brasileiro, a fala da estudante evidencia os impactos da formação em uma perspectiva mais ampla. Ao destacar a ampliação de horizontes pessoais, acadêmicos e metodológicos, a participante sugere que sua experiência na pós-graduação não se limitou à aquisição de novos conhecimentos, mas envolveu transformações em sua forma de compreender a pesquisa, a produção científica e as relações estabelecidas no espaço universitário.

Nos chama atenção a referência as diferentes possibilidades metodológicas aprendidas durante sua formação no Brasil. Ao comparar sua experiência anterior com as práticas acadêmicas vivenciadas no programa, a estudante evidencia a ampliação de seu repertório investigativo e a descoberta de novas possibilidades de construção do conhecimento científico. Além disso, ao afirmar que houve uma troca mútua de

aprendizagens entre ela e seus colegas brasileiros, a participante desloca a ideia de que os estudantes migrantes ocupam exclusivamente a posição de receptores de conhecimento, evidenciando a existência de compartilhamento de saberes na universidade.

As experiências relatadas pelos participantes permitem compreender a formação acadêmica para além da aquisição de conhecimentos técnicos ou especializados. As narrativas evidenciam que a inserção na pós-graduação possibilitou o contato com diferentes formas de produzir conhecimento, desenvolver pesquisas e compreender os processos educacionais. Nesse sentido, as contribuições apontadas pelos estudantes aproximam-se da compreensão de internacionalização defendida por Knight (2020), em que se baseia que a internacionalização da educação superior não deve ser reduzida à circulação de estudantes entre países ou a ampliação de indicadores institucionais, mas compreendida como um processo capaz de promover experiências acadêmicas significativas e transformadoras para os sujeitos envolvidos.

Entretanto, as narrativas analisadas indicam que tais experiências extrapolam os objetivos tradicionalmente atribuídos à internacionalização. Conforme propõe Astrain (2021), a interculturalidade não se restringe a coexistência entre diferentes culturas, mas pressupõe o diálogo, a interação mútua e a construção compartilhada de novos modos de compreender o mundo. Nessa perspectiva, a formação acadêmica adquire um caráter ético e relacional, na medida em que possibilita aos sujeitos reconhecer o outro, confrontar diferentes formas de produzir conhecimento e construir aprendizagens que ultrapassam os limites de uma única tradição epistemológica. Como afirma o autor, "a interculturalidade, além de reconhecer as diferenças, destaca aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas. Não se restringe, portanto, à mera coexistência da diversidade (...), mas em redimensionar o diálogo, no sentido de construir mais mundos de vida para todos" (Astrain, 2021, p. 16). Essa compreensão contribui para interpretar as experiências relatadas pelos participantes para além da convivência entre diferentes nacionalidades ou culturas. Sob essa perspectiva, as experiências narradas pelos participantes evidenciam que a formação acadêmica não se restringiu ao acesso a novos conhecimentos, mas favoreceu a construção de relações pautadas pelo diálogo, pela reciprocidade e pelo reconhecimento das diferentes experiências e formas de produzir conhecimento. Trata-se de um movimento que amplia a compreensão da internacionalização para além de sua

dimensão administrativa, aproximando-a de uma perspectiva intercultural comprometida com a valorização da diversidade e com a produção compartilhada de saberes.

As falas analisadas sugerem que a experiência internacional vivenciada pelos participantes contribuiu para ampliar seus repertórios teóricos, metodológicos e profissionais, favorecendo o contato com diferentes perspectivas de pesquisa e formas de organização da vida acadêmica. Ao relatarem aprendizagens relacionadas às metodologias de investigação, as práticas pedagógicas e ao conhecimento de outros sistemas educacionais, os estudantes evidenciam que a internacionalização pode constituir-se como espaço de formação acadêmica e humana, produzindo impactos que ultrapassam os limites formais do currículo.

Também nos chama atenção o fato de que os participantes não descrevem esse processo apenas como uma experiência individual de aprendizagem. Ao afirmarem que houve trocas de conhecimentos e experiências entre estudantes migrantes e brasileiros, suas narrativas evidenciam a existência de práticas interculturais que favoreceram o diálogo, a ampliação de diferentes perspectivas e a aprendizagem compartilhada ao longo da formação acadêmica. As experiências relatadas indicam que os processos formativos vivenciados na pós-graduação possibilitaram não apenas o acesso a novos saberes, mas também a construção de espaços de aprendizagem marcados pelo compartilhamento de experiências, pela escuta do outro e pelo reconhecimento de diferentes trajetórias e formas de compreender o mundo.

Embora essas experiências revelem a existência de práticas interculturais no cotidiano acadêmico, elas não são suficientes para caracterizar, por si sós, uma interculturalidade crítica nos termos propostos por Walsh (2009). Conforme discutimos no capítulo teórico, essa perspectiva pressupõe não apenas o diálogo entre diferentes sujeitos e culturas, mas também o questionamento das relações de poder, das hierarquias epistemológicas e das estruturas historicamente responsáveis pela subalternização de determinados conhecimentos. Nesse sentido, compreendemos que os elementos relacionados a interculturalidade crítica emergem de forma mais evidente na categoria seguinte, quando os participantes problematizam a circulação, o reconhecimento e a legitimidade de diferentes formas de produção do conhecimento no contexto da pós-graduação.

3.6.2 Colonialidade do saber e reconhecimento epistemológico

Apesar das contribuições acadêmicas relatadas pelos participantes, as entrevistas também revelam tensões relacionadas ao reconhecimento e a circulação de determinados conhecimentos no contexto universitário. As narrativas indicam que, ao mesmo tempo em que os estudantes migrantes tiveram acesso a novos referenciais teóricos e metodológicos, também passaram a refletir sobre quais saberes ocupam posições de maior legitimidade no espaço acadêmico e quais permanecem pouco visibilizados. Nesse sentido, as experiências relatadas pelos participantes permitem problematizar não apenas o acesso à universidade, mas também as formas pelas quais diferentes perspectivas epistemológicas são incorporadas às práticas de ensino, pesquisa e formação.

Ao discutirem suas experiências acadêmicas, alguns participantes passaram a problematizar não apenas os processos formativos vivenciados na pós-graduação, mas também as formas pelas quais determinados conhecimentos são reconhecidos e incorporados às práticas de ensino e pesquisa. Nesse contexto, emergem reflexões relacionadas à presença, ou à ausência, de referenciais produzidos em outros contextos geográficos e culturais, especialmente aqueles oriundos de seus países de origem.

Ao refletir sobre sua trajetória no programa, um estudante 1 afirma:

> [...] Infelizmente, ao longo do tempo em que estive em sala de aula, nunca tivemos a oportunidade de discutir uma literatura moçambicana, de trazê-la para o espaço acadêmico como fonte de reflexão. Faltou esse espaço para dialogar com outras bibliografias que mostrassem diferentes formas de pensar sobre os mesmos temas. Às vezes, rejeitamos determinadas soluções que são colocadas aqui, mas que, em outros contextos, poderiam ser as mais adequadas. Faltou um pouco dessa abertura, mas acredito que isso faz parte do processo. A universidade está se abrindo aos poucos, e isso traz novos desafios para os professores brasileiros também. (Estudante 1, 2025)

A fala evidencia que a crítica do participante não está direcionada a qualidade da formação recebida ou ao trabalho desenvolvido pelos docentes. Pelo contrário, o estudante reconhece o apoio institucional e pedagógico recebido ao longo de sua trajetória. Entretanto, ao mencionar a ausência de discussões sobre a literatura moçambicana e a limitação do diálogo com outras referências bibliográficas, o participante chama atenção para um aspecto mais amplo relacionado à circulação e ao reconhecimento de diferentes formas de produção do conhecimento no espaço universitário.

Contudo, as entrevistas também revelam percepções distintas acerca dessa questão. Ao ser questionado sobre a possibilidade de utilizar referências oriundas de seu país de origem em suas produções acadêmicas, outro participante afirma “Sim, posso usar autores do meu país, junto com autores brasileiros. Os professores permitem essa integração nas produções e nas leituras." (Estudante 2, 2025). A aproximação entre as duas narrativas permite observar que a questão não se apresenta de forma homogênea. Enquanto o primeiro estudante identifica limites relacionados a presença de determinadas produções intelectuais nos espaços formativos da pós-graduação, o segundo reconhece a existência de abertura para incorporar autores de seu país de origem em leituras e produções acadêmicas. Essa diferença de percepções sugere que as experiências dos estudantes migrantes não podem ser compreendidas de maneira uniforme, revelando avanços, possibilidades e tensões que coexistem no contexto investigado.

A partir dessas narrativas, observamos que a discussão não se restringe à possibilidade formal de utilização de determinadas referências bibliográficas, mas envolve questões mais amplas relacionadas ao reconhecimento e à legitimidade atribuída a diferentes formas de produção do conhecimento no contexto da pós-graduação. Essa problemática dialoga diretamente com as discussões desenvolvidas no capítulo teórico acerca da colonialidade do saber. Conforme discutimos anteriormente, a modernidade produziu um modelo de conhecimento que se apresentou como universal, mas que foi historicamente construído a partir de referenciais europeus e ocidentais. Nesse contexto, as universidades tendem a reproduzir hierarquias epistemológicas que posicionam determinados saberes como centrais e outros como periféricos. Como destacamos no referencial teórico, as epistemologias do Norte historicamente buscaram invisibilizar e desvalorizar os saberes produzidos no Sul Global.

As narrativas dos participantes permitem observar como essas questões podem se manifestar nos processos de internacionalização da educação superior. Ao afirmar que nunca teve a oportunidade de discutir a literatura moçambicana em sala de aula, o Estudante 1 não reivindica a substituição dos referenciais utilizados no programa, mas chama atenção para a ausência de espaços que favoreçam o diálogo entre diferentes tradições intelectuais. Sua fala evidencia a percepção de que determinados conhecimentos permanecem mais visíveis e legitimados que outros, mesmo

em contextos marcados pela presença crescente de estudantes oriundos de diferentes países.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Mignolo (2008), quando o autor defende a necessidade de uma desobediência epistêmica capaz de questionar os critérios de validade que sustentam a hegemonia eurocentrada. Conforme argumentamos no capítulo teórico, esse movimento não implica abandonar os referenciais da tradição ocidental, mas questionar sua centralidade e colocá-los em diálogo com outros modos de conhecer historicamente marginalizados. Sob essa perspectiva, o reconhecimento de autores, experiências e produções intelectuais oriundas de diferentes contextos não representa apenas uma ampliação bibliográfica, mas a possibilidade de construção de relações mais horizontais entre distintas formas de produção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a fala do Estudante 2 sugere que esse movimento já se encontra presente, ainda que de forma parcial, em algumas experiências acadêmicas vivenciadas pelos participantes. Quando afirma que pode utilizar autores de seu país juntamente com autores brasileiros, o estudante evidencia a existência de espaços de diálogo entre diferentes referenciais epistemológicos no interior do programa. Tal percepção indica que os processos de internacionalização não são homogêneos, mas marcados por avanços, tensões e contradições que coexistem no cotidiano acadêmico.

Nessa direção, a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2012) contribui para compreender essas experiências. Conforme discutido anteriormente, a autora entende a interculturalidade como uma estratégia voltada à transformação das estruturas que hierarquizam sujeitos, práticas e conhecimentos, possibilitando a construção de relações pautadas na legitimidade, na dignidade e no reconhecimento mútuo. Mais do que promover a convivência entre diferentes culturas, trata-se de criar condições para que distintas formas de conhecimento possam dialogar em condições de igualdade.

Dessa forma, as entrevistas revelam que a presença de estudantes migrantes na pós-graduação não apenas amplia a diversidade cultural da universidade, mas também tensiona as formas pelas quais o conhecimento é produzido, selecionado e legitimado. Ao reivindicarem maior abertura para outras referências, experiências e perspectivas, os participantes contribuem para problematizar concepções restritas de

internacionalização e reforçam a necessidade de construir espaços acadêmicos comprometidos com a pluralidade epistemológica e com a valorização de diferentes modos de conhecer o mundo.

A tensão em torno do reconhecimento epistemológico aparece de forma ainda mais explícita na fala de outro estudante 4, ao refletir sobre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas vivenciadas no programa:

> Aqui a cultura é de olhar para a Europa. Todo mundo quer Bourdieu, quer sei lá, tudo Europa. [...] O que eu vou trazer sobre a África? O que eles vão querer ouvir? A partir desse panorama, a gente se sente inibido. Se sente inibido. (Estudante 4, 2025)

Em outro momento, o participante complementa “a ementa é toda europeia, o máximo que você encontra aqui é Paulo Freire, todos brancos. Mulheres, então, entram como apêndice. [...] O Fazer Ciência, hoje, obriga a que se olhe para a multiplicidade.” (Estudante 4, 2025). Essa fala do Estudante 4 intensifica a discussão sobre a colonialidade do saber ao evidenciar que a ausência de determinados referenciais não é percebida apenas como uma lacuna bibliográfica, mas como um elemento que interfere na possibilidade de participação dos estudantes migrantes no debate acadêmico. Ao afirmar que “a cultura é de olhar para a Europa”, o participante problematiza a centralidade atribuída a autores e teorias oriundas do Norte Global, ao mesmo tempo em que revela sentir-se inibido para trazer referências e experiências africanas para o espaço formativo.

Essa percepção também pode ser confrontada com as informações disponibilizadas na página institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Ao apresentar a estrutura curricular do Programa, o documento informa que o Mestrado e o Doutorado "estão estruturados em disciplinas obrigatórias e as optativas que o estudante e orientador(a) podem escolher com base no objeto da pesquisa da Dissertação ou Tese", além de apresentar informações sobre a duração dos cursos, número de créditos, linhas de pesquisa, corpo docente e exigências acadêmicas para a conclusão da formação.

Embora essas informações evidenciem a organização acadêmica e curricular do Programa, não são identificadas orientações explícitas relacionadas à pluralidade epistemológica, à incorporação de referenciais produzidos em diferentes contextos geográficos e culturais ou à internacionalização do currículo. Nesse sentido, a

percepção manifestada pelo Estudante 4 não se restringe às experiências vivenciadas em sala de aula, mas suscita reflexões acerca das possibilidades e dos limites da própria organização curricular para promover o diálogo entre distintas tradições intelectuais e formas de produção do conhecimento.

Essas percepções dialogam diretamente com as discussões desenvolvidas no capítulo teórico, quando apontamos que a colonialidade do saber se manifesta na hierarquização dos conhecimentos e na legitimação de determinadas tradições intelectuais em detrimento de outras. Nesse sentido, a crítica do participante não se dirige apenas à escolha de autores específicos, mas também às formas pelas quais determinados referenciais são privilegiados nos processos formativos e na organização curricular, evidenciando a permanência de uma lógica acadêmica que ainda tende a reconhecer como mais legítimos os conhecimentos produzidos em contextos eurocêntricos.

As narrativas analisadas sugerem que a presença de estudantes migrantes na pós-graduação não apenas amplia a diversidade cultural da universidade, mas também provoca questionamentos acerca dos critérios utilizados para definir quais conhecimentos são considerados legítimos nos processos formativos. Nesse sentido, a defesa de uma ciência comprometida com a multiplicidade de experiências, perspectivas e referenciais aproxima-se das discussões sobre pluralidade epistemológica desenvolvidas no âmbito da perspectiva descolonial, reforçando a necessidade de construir espaços acadêmicos mais abertos ao diálogo entre diferentes formas de produção do conhecimento.

3.7 EIXO 3 PERTENCIMENTO, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS

Para além das condições de acolhimento institucional, permanência e experiências acadêmicas discutidas nos eixos anteriores, as entrevistas evidenciam que a trajetória dos estudantes migrantes na pós-graduação também é atravessada pelas relações interpessoais estabelecidas dentro e fora da universidade. A convivência com colegas, docentes e demais sujeitos que compõem o cotidiano acadêmico constitui um elemento importante para compreender como esses estudantes constroem sentidos de pertencimento, reconhecimento e sociabilidade durante sua permanência no Brasil.

Conforme discutimos ao longo desta pesquisa, a internacionalização da educação superior não se concretiza apenas por meio da mobilidade de estudantes entre diferentes países ou pela ampliação de acordos institucionais. Ela se materializa, sobretudo, nas experiências vividas pelos sujeitos que atravessam fronteiras geográficas, culturais e epistemológicas em busca de formação acadêmica. Nesse sentido, as relações construídas no cotidiano universitário assumem papel fundamental, uma vez que influenciam diretamente as possibilidades de participação, pertencimento e permanência desses estudantes nos espaços acadêmicos e sociais. As entrevistas revelam que as experiências dos participantes são marcadas por diferentes formas de interação e convivência. Ao mesmo tempo em que os estudantes relatam experiências positivas de acolhimento, amizade e solidariedade, também apontam desafios relacionados a construção de vínculos mais amplos com a comunidade acadêmica e com a própria cidade. As narrativas evidenciam que o pertencimento não se constitui de maneira automática a partir do ingresso na universidade, mas resulta de um processo contínuo de negociação, reconhecimento e construção de relações sociais.

Os relatos também permitem identificar reflexões importantes sobre as possibilidades de ampliação do diálogo intercultural no contexto universitário. Ao longo das entrevistas, diversos participantes apresentam sugestões voltadas à criação de espaços de convivência, participação e troca entre estudantes brasileiros e estrangeiros, indicando que a construção de uma universidade mais intercultural não depende apenas de políticas formais de internacionalização, mas também da promoção de experiências que favoreçam o encontro entre diferentes culturas, trajetórias e formas de compreender o mundo.

Diante disso, organizamos este eixo em duas categorias analíticas. A primeira, denominada "Redes de sociabilidade e sentidos de pertencimento", busca compreender como os estudantes migrantes percebem suas relações interpessoais e os processos de inserção social e acadêmica vivenciados durante sua trajetória na UEPG. A segunda categoria, intitulada "Interculturalidade crítica e reconhecimento das diferenças", analisa as experiências de diálogo intercultural, os desafios relacionados ao reconhecimento das diferenças e as propostas apresentadas pelos participantes para fortalecer práticas institucionais comprometidas com a diversidade e a convivência intercultural. A partir dessas categorias, buscamos compreender como os estudantes migrantes constroem sentidos de pertencimento no contexto da pós-graduação e de

que forma suas experiências contribuem para problematizar os limites e as possibilidades de uma internacionalização orientada pelos princípios da interculturalidade crítica e da perspectiva descolonial.

3.7.1 Redes de sociabilidade e sentidos de pertencimento

As experiências relatadas pelos estudantes migrantes evidenciam que a construção do pertencimento não ocorre de forma automática a partir do ingresso na universidade. Embora os participantes reconheçam diferentes formas de acolhimento e apoio ao longo de suas trajetórias acadêmicas, as entrevistas revelam que o sentimento de pertencimento é atravessado por desafios relacionados a construção de vínculos sociais, a convivência cotidiana e a inserção em espaços para além das atividades acadêmicas. Nesse sentido, as relações interpessoais estabelecidas com colegas, docentes e outros estudantes assumem papel relevante na forma como esses sujeitos vivenciam sua permanência na pós-graduação e constroem sentidos de pertencimento no contexto universitário.

Ao refletir sobre suas relações com os colegas e sua experiência de permanência no programa, o estudante 1 afirma que "A turma é aquilo que todos nós, estrangeiros, conhecemos: muito amigos dentro da sala de aula, mas quase completamente distantes fora dela." (Estudante 1, 2025). A fala evidencia uma percepção bastante significativa acerca dos limites da permanência vivenciada pelos estudantes migrantes. Embora o participante reconheça a existência de relações respeitosas no espaço acadêmico, ele aponta que esses vínculos nem sempre se estendem para além das atividades formais desenvolvidas na universidade. Tal aspecto sugere que o pertencimento não se constitui apenas pela participação em disciplinas, grupos de pesquisa ou atividades acadêmicas, mas também pela possibilidade de construir relações de convivência, troca e proximidade no cotidiano.

A narrativa do estudante não indica uma ausência de acolhimento ou situações explícitas de exclusão. Pelo contrário, ao longo da entrevista, o participante relata diversas experiências positivas vivenciadas no programa. Entretanto, sua fala permite compreender que o pertencimento experimentado pelos estudantes migrantes ocorre, muitas vezes, de forma parcial, concentrando-se predominantemente nos espaços acadêmicos. Essa percepção contribui para problematizar a ideia de que a inserção institucional, por si só, garante a construção de vínculos mais amplos de pertencimento e participação na vida universitária.

Essa percepção também aparece na narrativa de outro participante, que relata experiências positivas de interação com colegas brasileiros e estudantes de diferentes áreas do conhecimento:

> Tenho contato com colegas da área da Educação e também de outras áreas. A gente conversa sobre cultura, sobre política, sobre questões dos nossos países. Essas trocas acontecem e são importantes. Mas a relação social fora do ambiente acadêmico é um pouco mais complicada." (Estudante 2, 2025)

A fala evidencia que os espaços acadêmicos favorecem a construção de relações de convivência e diálogo entre estudantes de diferentes origens. As interações mencionadas pelo participante possibilitam não apenas a troca de experiências pessoais, mas também o compartilhamento de conhecimentos, perspectivas culturais e compreensões distintas sobre questões sociais e políticas. Nesse sentido, a universidade configura-se como um espaço potencial para a construção de relações interculturais e para o encontro entre diferentes trajetórias de vida.

Entretanto, assim como observado na narrativa anterior, o estudante estabelece uma distinção entre as relações construídas no ambiente acadêmico e aquelas desenvolvidas para além dele. Embora reconheça a existência de vínculos positivos com colegas brasileiros, sua fala sugere que a ampliação dessas relações para outros espaços de convivência nem sempre ocorre com a mesma intensidade.

A discussão sobre pertencimento torna-se ainda mais evidente na narrativa do Estudante 4, que reflete sobre suas relações interpessoais durante a permanência na pós-graduação:

> É muita solidão nesse sentido. Mas não é que eu não consiga lidar com essa solidão. Não reclamo. Mas que eu elogio esses pequenos momentos. Dentro do espírito que eu carrego. Porque eu venho de um contexto em que a gente interage mais. Interage mais. Não existem muitos distanciamentos. Não existem. Mas aí a gente tem que dançar conforme a música." (Estudante 4, 2025)

Ao longo da entrevista, o estudante 4 também destaca a importância dos encontros promovidos por grupos de pesquisa e das oportunidades de convivência construídas no cotidiano acadêmico. Embora reconheça experiências positivas de interação, sua fala revela que a permanência em um novo país é frequentemente acompanhada por sentimentos de solidão e pela necessidade de adaptação a formas de sociabilidade distintas daquelas vivenciadas em seu contexto de origem. Nesse sentido, a construção do pertencimento não aparece como um processo imediato, mas como uma experiência marcada por negociações constantes entre diferentes expectativas culturais, formas de convivência e modos de estabelecer relações interpessoais.

Ao refletir sobre as redes de apoio construídas ao longo de sua trajetória, o estudante destaca que há mais contato com outros estudantes migrantes, ele afirma:

> Existe uma irmandade muito grande. Existe uma solidariedade muito grande. [...] A gente compartilha as mesmas angústias, as mesmas faltas, as mesmas dificuldades com moradia, com comida, com as bolsas que atrasam, com documentos que demoram. Então, a gente cria uma rede de apoio entre nós. E isso é muito forte, muito presente. Eu considero que é uma das formas que a gente encontrou de sobrevivência emocional e prática mesmo." (Estudante 4, 2025)

A narrativa evidencia que as relações estabelecidas entre estudantes migrantes assumem um papel significativo na construção de estratégias de permanência e enfrentamento das dificuldades vivenciadas durante o percurso acadêmico. Ao compartilhar experiências relacionadas à distância da família, às questões financeiras, aos desafios burocráticos e as demandas cotidianas da vida em outro país, esses estudantes constroem redes de solidariedade que ultrapassam a dimensão acadêmica e passam a constituir importantes espaços de acolhimento e apoio mútuo.

Um aspecto que chama atenção na fala do participante refere-se à forma como ele problematiza a ideia, por vezes presente no contexto universitário, de que os estudantes estrangeiros[3] (o estudante que utiliza esse termo) formariam um grupo homogêneo. Ao afirmar que estudantes oriundos de diferentes países, regiões, grupos étnicos e contextos culturais também possuem diferenças significativas entre si, o participante evidencia a complexidade das relações estabelecidas entre os próprios migrantes. Ainda assim, destaca que a experiência compartilhada do deslocamento, da adaptação e da permanência em outro país contribui para fortalecer laços de solidariedade e cooperação.

As falas analisadas sugerem que o pertencimento não se constitui apenas por meio da inserção formal na universidade, mas também a partir das relações construídas no cotidiano. Nesse sentido, observamos que as redes de apoio entre estudantes migrantes desempenham papel fundamental na construção de sentidos de pertencimento, funcionando como espaços de escuta, acolhimento e compartilhamento de experiências. Ao mesmo tempo, os relatos indicam que a necessidade de recorrer

[3] Nesta dissertação, adotamos a expressão "estudantes migrantes", por compreendermos que ela melhor representa os sujeitos participantes da pesquisa e dialoga com a perspectiva descolonial assumida ao longo do trabalho. No entanto, neste trecho, mantemos o termo "estrangeiro" por se tratar da expressão utilizada pelo próprio participante durante a entrevista, preservando a fidelidade ao corpus empírico.

predominantemente a essas redes também pode sinalizar limites nos processos mais amplos de pertencimento acadêmico e social, reforçando a compreensão de que o pertencimento é vivido de maneira parcial, gradual e em constante construção.

As relações construídas pelos estudantes migrantes não se restringem aos espaços formais da pós-graduação. Ao refletir sobre seus vínculos sociais durante a permanência no Brasil, o Estudante 5 relata:

> Consegui estabelecer esses contatos. Porque alguns são colegas mesmo da minha turma de doutorado, alguns são nem por isso, são de outras regiões, não sendo brasileiros, são de outros países, como o caso do Haiti, que tenho maior afinidade com ele. E é isso." (Estudante 5, 2025)

A fala nos mostra que os processos de pertencimento vivenciados pelos estudantes migrantes também se constroem a partir de relações estabelecidas com sujeitos oriundos de diferentes contextos nacionais e culturais. Assim como observado em outras entrevistas, as redes de convivência ultrapassam os limites da própria turma ou do programa de pós-graduação, possibilitando a construção de vínculos com estudantes de outras nacionalidades que compartilham experiências semelhantes de deslocamento e adaptação.

O estudante 5 , ao comentar sobre os espaços de participação que frequenta, como eventos religiosos por exemplos, acrescenta:

> Não necessariamente. Eventos religiosos e políticos também, porque eu sou muito crítico à questão de injustiça social. Então, eu já participei de alguns movimentos mesmo que visavam a luta por direitos, justamente dos estudantes." (Estudante 5, 2025)

Esse relato amplia a compreensão acerca dos sentidos de pertencimento construídos pelos participantes, ao evidenciar que esse pertencimento não ocorre apenas por meio das atividades acadêmicas desenvolvidas na universidade. A participação em eventos religiosos, movimentos sociais e espaços de mobilização estudantil revela outras formas de inserção, contribuindo para a construção de vínculos, redes de apoio e experiências coletivas que também influenciam a permanência e a trajetória dos estudantes migrantes.

As narrativas analisadas sugerem que os sentidos de pertencimento construídos pelos estudantes migrantes não se restringem ao acesso formal à universidade ou à participação nas atividades acadêmicas. O que as experiências relatadas indicam é que o pertencimento é constituído por meio de relações interpessoais, redes de apoio, espaços de convivência e oportunidades de participação social que possibilitam

aos sujeitos construir vínculos com a comunidade acadêmica e com a sociedade de acolhimento.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Astrain (2021) ao discutir o pertencimento na perspectiva da ética intercultural. Para o autor, o diálogo intercultural não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural, mas pressupõe relações construídas em condições de respeito, reciprocidade e participação. Nesse sentido, afirma que "o diálogo intercultural presume que todos os sujeitos podem sentir-se pertencentes a uma comunidade" (ASTRAIN, 2021, p. 16). O pertencimento, portanto, não constitui uma condição automaticamente alcançada pela inserção em determinado grupo ou instituição, mas um processo continuamente construído por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Ao aprofundar essa reflexão, Astrain (2021, p. 16) afirma:

> O pertencimento a um grupo, associação ou comunidade particular não significa mera benevolência, ou um simples reconhecimento, algo indulgente ou magnânimo, mas um princípio de solidariedade. Tal princípio implica no reconhecimento do outro como pertencente a um grupo e cujos interesses e necessidades permitem a qualquer um sentir-se como integrante de uma comunidade. [...] A sociedade não deve garantir apenas o reconhecimento de todos, mas criar adesão. É nesse sentido que a proposta de um diálogo intercultural supõe a interação com o diferente e o estranho. (ASTRAIN, 2021, p. 16)

Com base nessas reflexões, compreendemos que as experiências relatadas pelos estudantes dialogam com a perspectiva apresentada por Astrain (2021), uma vez que o sentimento de pertencimento não decorre apenas da condição de estudante matriculado em um programa de pós-graduação, mas da possibilidade de construir relações de solidariedade, reconhecimento e participação junto a comunidade acadêmica. As redes de apoio descritas pelos estudantes, os momentos de convivência e as iniciativas coletivas organizadas pelos próprios participantes evidenciam que o pertencimento é continuamente construído nas relações estabelecidas ao longo da trajetória acadêmica, ultrapassando a dimensão administrativa do ingresso e da permanência.

Essa compreensão também se aproxima de Walsh (2012), que nos explica que a interculturalidade constitui um projeto ético, político e epistemológico comprometido com o reconhecimento da legitimidade dos diferentes sujeitos e de suas experiências. Entretanto, como discutimos anteriormente, a autora adverte que a interculturalidade crítica não se reduz à convivência entre diferentes culturas, mas pressupõe o questionamento das relações de poder e das hierarquias historicamente produzidas entre

sujeitos, culturas e conhecimentos. Nesse sentido, as experiências de pertencimento relatadas pelos estudantes entrevistados revelam a existência de práticas interculturais construídas no cotidiano universitário, ao mesmo tempo em que evidenciam a importância de fortalecer ações institucionais capazes de ampliar o reconhecimento das diferenças e favorecer relações cada vez mais horizontais no contexto da pós-graduação.

3.7.2 Reconhecimento das diferenças e interculturalidade crítica

As experiências de pertencimento discutidas anteriormente estão diretamente relacionadas as formas pelas quais os estudantes migrantes percebem o reconhecimento de suas identidades, trajetórias e diferenças culturais no contexto universitário. Compreender os processos de pertencimento vivenciados pelos participantes exige também analisar como as diferenças são percebidas, valorizadas ou, em alguns casos, invisibilizadas nas relações estabelecidas ao longo da trajetória acadêmica.

As entrevistas revelam que a convivência entre estudantes oriundos de diferentes países e contextos culturais produz importantes oportunidades de diálogo e aprendizagem. Entretanto, os relatos também evidenciam desafios relacionados a compreensão de determinadas práticas culturais, às diferenças linguísticas e a presença de estereótipos que, em alguns momentos, atravessam as experiências dos participantes. Tais aspectos permitem problematizar não apenas a convivência entre diferentes culturas, mas também as condições necessárias para a construção de relações efetivamente interculturais.

Diante disso, esta categoria busca compreender como os estudantes migrantes percebem o reconhecimento de suas diferenças culturais e de que maneira essas experiências dialogam com os princípios da interculturalidade crítica, contribuindo para refletir sobre os limites e as possibilidades da internacionalização da educação superior em uma perspectiva comprometida com a diversidade e o reconhecimento.

As experiências de pertencimento relatadas pelos participantes também evidenciam que a convivência em um novo contexto sociocultural envolve processos contínuos de adaptação e aprendizagem. Para além das diferenças relacionadas aos sistemas educacionais ou as formas de organização da vida acadêmica, os estudantes migrantes convivem diariamente com distintas formas de linguagem, costumes e significados atribuídos a determinadas práticas e expressões. Nesse sentido, as entrevistas revelam que as diferenças culturais nem sempre se manifestam por meio de

conflitos explícitos, mas podem surgir em situações cotidianas que exigem dos sujeitos a construção de novos referenciais de compreensão.

Ao refletir sobre sua adaptação ao contexto brasileiro, o Estudante 2 relata:

> “[...] no começo, eu falava pouco, justamente por causa da questão da língua e do uso das palavras. Percebi que, no Brasil, algumas palavras têm significados diferentes, às vezes até negativos. Então, para evitar mal-entendidos, eu preferia não falar muito. Por exemplo, um dia eu estava conversando com um colega africano e com uma moça brasileira. Ela perguntou: 'Tudo bem, rapaz?', e ele respondeu: 'Tudo bem, rapariga.' A moça ficou brava, porque aqui essa palavra tem outro sentido. Mas, em Moçambique, 'rapariga' é uma palavra normal, equivalente a 'moça' ou 'menina', sem conotação negativa. Essas diferenças linguísticas exigem cuidado. E também há as gírias, que mudam conforme as regiões do Brasil. Mas, até agora, eu posso dizer que não tive experiências negativas — apenas essas diferenças culturais e linguísticas que a gente vai aprendendo com o tempo." (Estudante 2, 2025)

A narrativa nos mostra que os desafios vivenciados pelo participante não estão necessariamente associados a situações de discriminação ou rejeição, mas a diferenças culturais que atravessam os processos de comunicação e convivência. A preocupação em evitar mal-entendidos demonstra que a inserção em um novo contexto social exige não apenas o aprendizado formal da língua, mas também a compreensão dos significados culturalmente atribuídos por meio das palavras, expressões e formas de interação. Nesse caso, a utilização do termo "rapariga" ilustra como uma mesma palavra pode assumir sentidos distintos em diferentes contextos socioculturais, produzindo interpretações diversas e exigindo dos sujeitos constantes processos de negociação de significados.

A fala também permite compreender que a adaptação linguística não se restringe aos estudantes migrantes. Conforme discutido anteriormente por alguns participantes, os próprios docentes e colegas brasileiros também precisam realizar esforços de contextualização diante das diferentes formas de expressão presentes nas interações acadêmicas. Assim, a comunicação passa a constituir um espaço de aprendizagem mútua, no qual diferentes experiências linguísticas e culturais entram em contato e produzem novas formas de compreensão.

Essa discussão aproxima-se da perspectiva da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009, 2012). Conforme discutimos no capítulo teórico, a interculturalidade crítica não se limita a simples coexistência entre culturas distintas, mas pressupõe a construção de relações baseadas no diálogo, no reconhecimento e na valorização das diferenças. Nessa perspectiva, as diferenças linguísticas não são compreendidas como obstáculos a serem eliminados, mas como elementos constitutivos das

relações interculturais, capazes de ampliar as possibilidades de compreensão entre sujeitos provenientes de diferentes contextos históricos e culturais.

As experiências relatadas pelo participante sugerem, portanto, que o reconhecimento das diferenças começa a ser construído nas interações cotidianas, muitas vezes em situações aparentemente simples, mas que evidenciam a necessidade de compreender que palavras, comportamentos e formas de expressão carregam sentidos produzidos em contextos culturais específicos. Mais do que adaptar-se a uma nova realidade, trata-se de construir formas de convivência capazes de reconhecer a legitimidade das diferentes experiências que compõem o espaço universitário.

Para além das diferenças linguísticas discutidas anteriormente, as entrevistas também revelam situações em que os estudantes migrantes se deparam com percepções estereotipadas acerca de seus países de origem e de suas trajetórias acadêmicas. Embora os participantes não relatem experiências recorrentes de discriminação explícita no contexto universitário, algumas narrativas evidenciam situações que permitem refletir sobre algumas questões.

Ao comentar sobre situações vivenciadas durante sua permanência no Brasil, a Estudante 3 relata:

> Às vezes, no ônibus, algumas pessoas me olhavam de forma estranha. Também me lembro de uma vizinha que, quando descobriu que eu era africana, perguntou se eu tinha vindo para trabalhar como faxineira. Quando expliquei que estava fazendo mestrado na universidade, ela ficou surpresa. Depois, com o tempo, passamos a conversar melhor e ela mudou bastante a forma como me via." (Estudante 3, 2025)

A narrativa evidencia que determinadas percepções sobre os estudantes migrantes são atravessadas por representações previamente construídas acerca da África e dos sujeitos oriundos do continente africano. Ao associar a presença da estudante no Brasil a atividades laborais específicas e demonstrar surpresa ao descobrir sua condição de pós-graduanda, ela reproduz imagens estereotipadas que tendem a invisibilizar a diversidade de trajetórias acadêmicas, profissionais e sociais presentes entre os estudantes migrantes.

Entretanto, a própria fala da participante também revela que tais percepções não permanecem estáticas. Ao relatar que a convivência possibilitou a construção de novas formas de compreensão e relacionamento, a estudante evidencia que o contato cotidiano entre sujeitos provenientes de diferentes contextos culturais pode contribuir para o questionamento de estereótipos e para a ampliação do reconhecimento mútuo. Nesse sentido, a experiência narrada permite compreender que as relações

interculturais não se desenvolvem de maneira linear ou isenta de tensões, mas são constituídas por processos contínuos de aprendizagem.

Entretanto, as entrevistas também evidenciam situações em que as diferenças culturais e étnico-raciais não são percebidas apenas por meio de estereótipos, mas se tornam elementos imediatamente visíveis nas relações sociais. Ao refletir sobre sua experiência no contexto universitário brasileiro, o Estudante 4 afirma "[...] eu sou o negro retinto dentro de uma turma [...] Primeiro se percebe o meu corpo." (Estudante 4, 2025). A fala evidencia uma dimensão distinta daquela observada na narrativa da Estudante 3. Enquanto a participante descreve situações relacionadas as imagens e expectativas construídas sobre sua origem nacional, o Estudante 4 chama atenção para a centralidade do corpo nas experiências de reconhecimento e interação social. Sua narrativa sugere que determinadas características físicas tornam-se marcadores imediatos de diferença, antecedendo inclusive o conhecimento de sua trajetória acadêmica, profissional ou pessoal.

Nesse sentido, a percepção de ser constantemente identificado a partir de características corporais revela que as experiências de estudantes migrantes não são atravessadas apenas por questões relacionadas à nacionalidade. Elas também são influenciadas por processos históricos e sociais que produzem classificações, hierarquia, as quais firmam um preconceito racial. Ao afirmar que "primeiro se percebe o meu corpo", o participante evidencia que a diferença é frequentemente lida antes mesmo que suas experiências, conhecimentos ou identidades possam ser conhecidas.

A reflexão apresentada pelo estudante aproxima-se de outra observação realizada ao longo da entrevista, quando discute a necessidade de repensar as formas pelas quais as instituições lidam com a diversidade. Segundo o participante, o desafio não consiste em tratar determinados sujeitos como exceções, mas em reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da própria comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, o reconhecimento das diferenças não implica a criação de espaços separados ou destinados exclusivamente a determinados grupos, mas a construção de condições institucionais capazes de considerar a pluralidade de experiências presentes na universidade.

Ao analisarmos as narrativas da Estudante 3 e do Estudante 4, observamos que ambas evidenciam situações nas quais os participantes são confrontados com

percepções prévias construídas sobre quem são, de onde vêm ou quais lugares ocupam socialmente. As duas experiências revelam que o encontro intercultural é atravessado por tensões, aprendizagens e disputas em torno das formas pelas quais os sujeitos são percebidos e reconhecido socialmente.

As narrativas evidenciam que questões relacionadas a origem nacional, cultura, linguagem e as características étnico-raciais atravessam os processos de interação e influenciam as formas pelas quais os sujeitos são percebidos e reconhecidos na universidade e fora dela. Essa discussão aproxima-se das contribuições de Walsh (2009; 2012) acerca da interculturalidade crítica. Conforme discutimos no capítulo teórico, a autora diferencia as perspectivas funcional e crítica da interculturalidade. Enquanto a primeira tende a reconhecer a diversidade sem questionar as estruturas que produzem desigualdades, a segunda propõe uma transformação das relações de poder que historicamente hierarquizam sujeitos, culturas e conhecimentos. Nessa perspectiva, a interculturalidade não se restringe à convivência entre diferentes grupos culturais, mas implica a construção de relações pautadas no reconhecimento, na legitimidade e na dignidade dos sujeitos historicamente subalternizados. As narrativas da Estudante 3 e do Estudante 4 evidenciam justamente a complexidade desses processos. Ao relatarem experiências marcadas por estereótipos, percepções prévias e formas distintas de reconhecimento, os participantes revelam que a convivência intercultural não ocorre em condições neutras. Pelo contrário, ocorre a partir de representações historicamente construídas sobre determinados povos, territórios e corpos.

Essa discussão também dialoga com a perspectiva descolonial adotada em nossa pesquisa. Como argumentam autores como Quijano (2005) e Mignolo (2008), a colonialidade não se encerra com o fim dos processos coloniais formais, mas permanece atuando por meio da produção de hierarquias que classificam sujeitos, culturas e conhecimentos. Nesse contexto, determinadas identidades continuam sendo associadas a posições de menor prestígio ou reconhecimento, enquanto outras são tomadas como referência universal.

Sob essa perspectiva, a surpresa relatada pela vizinha da Estudante 3 ao descobrir que ela era estudante de doutorado e a percepção do Estudante 4 de que seu corpo é frequentemente o primeiro elemento percebido pelos outros, podem ser compreendidas como expressões de processos amplos de produção da diferença. Não se trata apenas de experiências individuais, mas de situações que revelam a

permanência questões sociais construídas historicamente acerca da África, da população negra e dos sujeitos oriundos do Sul Global.

Vale destacarmos que as próprias entrevistas também apontam possibilidades de transformação dessas relações. Ao relatar que a convivência permitiu modificar percepções inicialmente marcadas por estereótipos, a Estudante 3 evidencia que o diálogo e a aproximação entre diferentes sujeitos podem contribuir para a construção de formas mais amplas de reconhecimento. Nesse sentido, as experiências analisadas reforçam a compreensão de que a interculturalidade crítica não constitui um estado já alcançado, mas um processo em construção.

Ao longo das entrevistas, os participantes não apenas relataram suas experiências de integração, pertencimento e reconhecimento das diferenças, mas também apresentaram sugestões que, em sua percepção, poderiam contribuir para fortalecer a convivência intercultural no contexto universitário. Tais proposições revelam que os estudantes compreendem o acolhimento e a permanência como processos que ultrapassam as dimensões administrativas e acadêmicas, envolvendo também a criação de espaços que favoreçam a interação, a troca de experiências.

Ao refletir sobre possíveis iniciativas voltadas a relação entre estudantes brasileiros e migrantes, o Estudante 1 sugere a realização de atividades que valorizem a diversidade cultural presente na universidade, mencionando a possibilidade de promover eventos que permitam compartilhar aspectos relacionados à gastronomia, à música, às tradições e às experiências de diferentes países:

> Acredito que, ao nível do programa, seria interessante. Poderíamos ter, por exemplo, uma tarde temática — não necessariamente uma “tarde africana”, mas talvez uma “tarde da CPLP”, em que pudéssemos reunir várias identidades e culturas em um mesmo encontro. Poderíamos compartilhar gastronomia, música, tradições e outras expressões culturais. Também seria possível desenvolver produções com uma perspectiva mais intercultural, criando eventos que promovessem esse tipo de diálogo. Essas atividades poderiam focar na identidade cultural, mas também estarem ligadas à educação, permitindo perceber as nuances entre as diferentes realidades. (Estudante 1, 2025)

De maneira semelhante, outros participantes também destacam a importância da criação de momentos de convivência que ultrapassem os limites das atividades acadêmicas formais. As sugestões apresentadas incluem encontros periódicos entre estudantes, atividades culturais, espaços de diálogo e iniciativas que possibilitem a aproximação entre diferentes grupos presentes na universidade. Tais proposições evidenciam que o fortalecimento do pertencimento não depende exclusivamente da

presença de estudantes migrantes na instituição, mas da construção de condições que favoreçam relações mais amplas de convivência e participação.

As falas analisadas sugerem que a interculturalidade não se concretiza apenas pela coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço. Ela exige oportunidades efetivas de encontro, diálogo e compartilhamento de experiências. Nesse sentido, as sugestões apresentadas pelos participantes aproximam-se da perspectiva da interculturalidade crítica discutida por Walsh (2009; 2012), uma vez que apontam para a necessidade de criar espaços institucionais capazes de promover não apenas o reconhecimento da diversidade, mas também a construção de relações mais horizontais entre sujeitos de diferentes origens culturais.

Dessa forma, compreendemos que as experiências de pertencimento, reconhecimento e convivência intercultural relatadas pelos estudantes migrantes evidenciam tanto os avanços quanto os desafios presentes nos processos de internacionalização da educação superior. As narrativas revelam que a presença de estudantes oriundos de diferentes países amplia as possibilidades de diálogo e aprendizagem na universidade, mas também mostram a necessidade de fortalecer práticas institucionais comprometidas com o acolhimento, a permanência, o pertencimento e o reconhecimento das diferenças. Sob essa perspectiva, a internacionalização deixa de ser compreendida apenas como estratégia de mobilidade acadêmica e passa a ser entendida como oportunidade para a construção de espaços universitários mais plurais, democráticos e interculturalmente comprometidos.

3.8 SÍNTESE DAS ANÁLISES: PROCESSOS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS DE ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA

A análise das entrevistas, articulada com os documentos analisados e ao referencial teórico desta pesquisa, possibilitou compreender os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes no PPGE/UEPG. Ao confrontarmos os documentos institucionais com as narrativas dos participantes, observamos uma tensão recorrente entre os princípios que orientam a política de internacionalização da universidade, as ações previstas nos documentos que regulamentam o ingresso dos estudantes migrantes e as experiências efetivamente vivenciadas durante sua trajetória acadêmica.

Os documentos analisados revelam que a internacionalização ocupa lugar de destaque no planejamento institucional da universidade. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2023, p. 31) estabelece como missão da UEPG "produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da Graduação, da Pós-Graduação e da Extensão, visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos" comprometendo-se ainda com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação, bem como com a promoção da "solidariedade nacional e internacional". Esses princípios aproximam a internacionalização de uma perspectiva voltada à formação humana, a diversidade e ao compromisso social.

Entretanto, quando observamos os documentos responsáveis por operacionalizar o ingresso dos estudantes migrantes, como, por exemplo, o Edital GCUB-Mob nº 001/2023, vemos que ele regulamenta a seleção dos candidatos e estabelece, entre outras exigências, que os estudantes deverão providenciar "abertura de uma conta bancária; emissão de documentos exigidos pelo governo brasileiro; apresentação de comprovante de seguro [...] apresentação de comprovação de regularidade perante as autoridades migratórias brasileiras", além de informar que o candidato "deverá ter condições de se manter financeiramente no período entre sua chegada ao Brasil até o pagamento da primeira parcela da bolsa de estudos". De forma semelhante, a página institucional do PPGE concentra suas informações na duração dos cursos, na estrutura curricular, nos créditos obrigatórios e optativos e nos procedimentos acadêmicos necessários para a conclusão do mestrado e do doutorado, sem explicitar ações institucionalizadas voltadas ao acolhimento, ao pertencimento ou ao acompanhamento dos estudantes migrantes ao longo de sua trajetória.

As narrativas dos participantes permitem compreender como esses documentos são vivenciados na prática. Ao recordar sua chegada ao Brasil, o Estudante 1 afirma:

> A universidade não estava preparada para isso. Talvez porque a UEPG ainda não recebia estudantes estrangeiros no programa — não era uma prática comum, não fazia parte da cultura institucional. Eu cheguei aqui sem conhecer Ponta Grossa, sem conhecer o Brasil, e não havia ninguém para me receber, nem para indicar onde eu deveria ir. Felizmente, eu já vinha conversando muito com a minha orientadora, que acabou sendo o meu principal ponto de apoio. (Estudante 1, 2025)

Ao refletir sobre possíveis mudanças, o mesmo participante complementa:

> A UEPG tem mecanismos formais, mas ainda muito engessados, pouco interativos. Não há uma comunicação direta — parece que o estudante precisa correr atrás de tudo sozinho. Mas, se a instituição já sabe, a partir dos editais, quem são os estudantes estrangeiros selecionados, ela poderia começar a se preparar para recebê-los — especialmente no acolhimento e no direcionamento. É isso que precisamos: um acolhimento efetivo. Esse é o ponto mais importante. (Estudante 1, 2025)

Esses relatos sintetizam uma das principais tensões identificadas nesta pesquisa. Embora os documentos institucionais expressem o compromisso da universidade com a internacionalização e com a valorização da diversidade, os estudantes relatam que as experiências de acolhimento foram construídas, principalmente, por meio da atuação de orientadores, docentes, colegas e grupos de pesquisa. Assim, o acolhimento não se apresenta como resultado direto de políticas institucionalizadas, mas de iniciativas desenvolvidas no cotidiano universitário, fortemente vinculadas ao compromisso de sujeitos específicos. Essa constatação permite compreender que os processos de acolhimento e permanência extrapolam as dimensões administrativas do ingresso e evidenciam a necessidade de fortalecer ações permanentes que materializem, no cotidiano da pós-graduação, os princípios de internacionalização presentes nos documentos institucionais.

Sob essa perspectiva, os resultados dialogam com a concepção de internacionalização proposta por Knight (2020), ao evidenciarem que a presença de estudantes migrantes não é suficiente para caracterizar uma internacionalização comprometida com a qualidade da formação. Conforme discutido ao longo desta pesquisa, esse processo exige condições institucionais capazes de favorecer o acolhimento, a permanência, o pertencimento e a participação efetiva dos estudantes na vida universitária.

A permanência dos estudantes migrantes, entretanto, não se mostrou vinculada apenas às condições materiais necessárias para a continuidade dos estudos. As entrevistas evidenciam que permanecer na pós-graduação significou, sobretudo, construir estratégias cotidianas para enfrentar desafios acadêmicos, financeiros, burocráticos e emocionais, mobilizando diferentes redes de apoio ao longo dessa trajetória.

Embora os editais de internacionalização prevejam a concessão de bolsas de estudos e estabeleçam responsabilidades institucionais e dos próprios candidatos durante sua permanência no Brasil, observa-se que tais documentos concentram-se, predominantemente, na regulamentação dos aspectos financeiros e administrativos relacionados a mobilidade acadêmica. O Edital GCUB-Mob nº 001/2023, por exemplo, determina que o candidato "deverá ter condições de se manter financeiramente no

período entre sua chegada ao Brasil até o pagamento da primeira parcela da bolsa de estudos", ao mesmo tempo em que estabelece obrigações relacionadas à documentação, ao seguro-saúde e a regularização migratória. Essas orientações evidenciam a preocupação institucional com as condições formais da permanência, o que também é importante, mas pouco explicitam ações voltadas ao acompanhamento acadêmico, ao fortalecimento das redes de apoio ou ao bem-estar dos estudantes migrantes ao longo de sua trajetória.

Essa dimensão torna-se evidente nas narrativas dos participantes. Ao refletir sobre sua experiência na universidade, o Estudante 4 afirma:

> Tem dias em que eu não tenho vontade de sair de casa, e aí chega uma mensagem: 'vamos nos encontrar', 'vamos cozinhar juntos', 'vamos assistir um filme', e isso muda o dia. Essas pequenas coisas são o que seguram a gente. Porque, institucionalmente, não há um programa que promova a convivência ou o bem-estar de quem vem de fora. Nós nos organizamos. É uma rede informal, mas é uma rede real. (Estudante 4, 2025)

Na mesma direção, ao discutir as relações estabelecidas entre estudantes migrantes, o estudante 4 complementa:

> A gente compartilha as mesmas angústias, as mesmas faltas, as mesmas dificuldades com moradia, com comida, com as bolsas que atrasam, com documentos que demoram. Então, a gente cria uma rede de apoio entre nós. E isso é muito forte, muito presente. Eu considero que é uma das formas que a gente encontrou de sobrevivência emocional e prática mesmo. (Estudante 4, 2025)

Nesse sentido, as redes de sociabilidade constituídas entre estudantes migrantes, colegas brasileiros, docentes e grupos de pesquisa assumem papel central na construção dos sentidos de pertencimento e na continuidade das trajetórias acadêmicas, revelando que permanecer na universidade significa, também, sentir-se reconhecido, apoiado e participante da comunidade universitária.

Sendo assim, os processos de permanência identificados nesta pesquisa aproximam-se da perspectiva defendida por Astrain (2021), ao evidenciar que o pertencimento é construído por meio de relações de solidariedade, reconhecimento e participação. Ao mesmo tempo, os relatos indicam que essas experiências permanecem fortemente apoiadas em iniciativas construídas no cotidiano universitário, reforçando a necessidade de políticas institucionais que promovam, de forma sistemática, espaços de convivência, acolhimento e participação destinados aos estudantes migrantes.

Os processos de permanência identificados nesta pesquisa também se relacionam às experiências formativas vivenciadas pelos estudantes ao longo da pós-

graduação. As entrevistas revelaram que permanecer no programa não significou apenas concluir disciplinas ou desenvolver pesquisas, mas participar de práticas pedagógicas que favoreceram novas aprendizagens, o contato com diferentes metodologias de investigação e o diálogo com docentes e pesquisadores. Ao mesmo tempo, as narrativas também evidenciam tensões relacionadas à organização curricular e ao reconhecimento de diferentes tradições epistemológicas, indicando que a internacionalização da pós-graduação envolve não apenas aspectos institucionais, mas também escolhas pedagógicas e curriculares.

Os documentos institucionais analisados apresentam a estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação como organizada em disciplinas obrigatórias e optativas, definindo que estas poderão ser escolhidas com base no objeto da pesquisa da Dissertação ou Tese, bem como estabelecem a carga horária, os créditos e os requisitos necessários para a conclusão do curso. Entretanto, não são explicitadas diretrizes relacionadas a incorporação de diferentes perspectivas epistemológicas, permanecendo essa dimensão vinculada, sobretudo, as experiências construídas no cotidiano das disciplinas e das pesquisas. Essa questão aparece de forma significativa nas entrevistas. Ao refletir sobre os referenciais teóricos presentes nas disciplinas cursadas, o Estudante 4 afirma que "a ementa é toda europeia, o máximo que você encontra aqui é Paulo Freire, todos brancos. Mulheres, então, entram como apêndice. [...] O fazer ciência, hoje, obriga a que se olhe para a multiplicidade." Entretanto, essa percepção não foi compartilhada por todos os participantes. Ao discutir sua experiência acadêmica, o Estudante 2 relata que "sim, posso usar autores do meu país, junto com autores brasileiros. Os professores permitem esse diálogo nas produções e nas leituras."

Ao confrontarmos essas narrativas, observamos que as experiências acadêmicas não se apresentam de forma homogênea entre os participantes. Enquanto alguns estudantes identificam limites relacionados a centralidade de referenciais eurocêntricos, outros reconhecem a existência de abertura para o diálogo entre diferentes tradições intelectuais. Essa diversidade de percepções evidencia que os processos pedagógicos vivenciados na pós-graduação são marcados por avanços, tensões e possibilidades, reforçando que a internacionalização do currículo constitui um processo em construção, atravessado por disputas em torno da produção e da circulação dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as análises dialogam com as contribuições de Mignolo (2008) e Walsh (2012), ao evidenciarem que a internacionalização da educação superior também envolve o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a ampliação das possibilidades de diálogo entre diferentes formas de produzir conhecimento. Mais do que ampliar a circulação internacional de estudantes, os resultados desta pesquisa indicam a importância de fortalecer práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade de saberes presentes na universidade.

Os processos de acolhimento, permanência e formação repercutem diretamente na construção dos sentidos de pertencimento dos estudantes migrantes. Diferentemente das dimensões anteriormente discutidas, o pertencimento não se mostrou associado apenas às condições oferecidas pela instituição, mas à possibilidade de participar da vida universitária, construir vínculos e ser reconhecido como sujeito integrante da comunidade acadêmica. Essa percepção pode ser observada na narrativa do Estudante 5, ao relatar que conseguiu estabelecer relações com colegas de diferentes nacionalidades durante sua trajetória na universidade:

> Sim, consegui estabelecer esses contatos. Alguns são colegas mesmo da minha turma de doutorado, alguns nem por isso, são de outras regiões, não sendo brasileiros, são de outros países, como o caso do Haiti, que tenho maior afinidade com ele. (Estudante 5, 2025).

Ao ser questionado sobre sua participação em atividades para além das disciplinas, o participante acrescenta: "Eventos religiosos e políticos também, porque eu sou muito crítico à questão da injustiça social. Então, eu já participei de alguns movimentos mesmo que visavam a luta por direitos, justamente dos estudantes." (Estudante 5, 2025).

Esses relatos indicam que o pertencimento é construído não apenas nas atividades acadêmicas, mas também na possibilidade de estabelecer relações sociais, participar de espaços coletivos e envolver-se em iniciativas que extrapolam o currículo formal da pós-graduação. Nesse sentido, a participação em eventos, movimentos sociais, atividades culturais e religiosas amplia as oportunidades de interação entre estudantes migrantes e a comunidade universitária, fortalecendo os vínculos construídos ao longo da trajetória acadêmica.

Ao confrontarmos essas narrativas com os documentos institucionais analisados, observamos que, embora o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPG destaque o compromisso da universidade com a diversidade, a solidariedade nacional

e internacional e a formação humana, não são explicitadas ações permanentes voltadas a promoção de espaços de convivência, participação e pertencimento destinados aos estudantes migrantes. Tal constatação aproxima-se das sugestões apresentadas pelos próprios participantes da pesquisa, que defenderam a realização de encontros, atividades culturais e momentos de integração entre estudantes migrantes e brasileiros como estratégias para fortalecer o acolhimento e favorecer a construção de vínculos na universidade.

Nessa perspectiva, os resultados dialogam diretamente com Astrain (2021), ao compreender que o pertencimento não decorre apenas do reconhecimento formal do sujeito pela instituição, mas da possibilidade de participar da vida coletiva, construir relações de solidariedade e sentir-se integrante da comunidade. Da mesma forma, aproximam-se das contribuições de Walsh (2012), ao evidenciarem que a valorização das diferenças depende da criação de espaços institucionais de diálogo e participação, capazes de favorecer práticas interculturais construídas a partir das experiências dos diferentes sujeitos que compõem a universidade.

Em síntese, a análise realizada nos permitiu compreender que os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes no PPGE/UEPG estão relacionados, sobretudo, às relações construídas no cotidiano universitário, ao apoio oferecido por orientadores, docentes, colegas e grupos de pesquisa, às experiências formativas desenvolvidas ao longo da pós-graduação e às redes de sociabilidade constituídas pelos próprios estudantes. Por outro lado, as análises também evidenciaram fragilidades decorrentes da predominância de procedimentos administrativos nos documentos institucionais, da limitada institucionalização de ações voltadas ao acolhimento e ao pertencimento, bem como dos desafios relacionados à valorização de diferentes epistemologias e à construção de espaços permanentes de convivência e participação. Dessa forma, os resultados demonstram que acolhimento e permanência constituem processos complexos, atravessados por dimensões institucionais, pedagógicas, relacionais e culturais que se articulam ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes migrantes.

As categorias analíticas construídas nesta investigação dialogam com as discussões desenvolvidas no referencial teórico e com as tendências identificadas no mapeamento bibliográfico, ao evidenciarem que a internacionalização da educação superior ultrapassa os processos de mobilidade acadêmica e os procedimentos

formais de ingresso. Ao articular os documentos, as narrativas dos participantes e as contribuições teóricas que fundamentam esta pesquisa, compreendemos que uma internacionalização comprometida com a formação humana exige políticas institucionais capazes de integrar acolhimento, permanência, pertencimento, reconhecimento das diferenças e pluralidade epistemológica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da compreensão de que a internacionalização da educação superior constitui um processo complexo, que ultrapassa a mobilidade acadêmica e envolve dimensões institucionais, pedagógicas, culturais e relacionais que atravessam a experiência dos estudantes migrantes. Embora as políticas de internacionalização tenham ampliado, nas últimas décadas, a circulação de estudantes entre diferentes países, observamos que ainda são relativamente frágeis as investigações voltadas à compreensão das condições de acolhimento e permanência desses estudantes no contexto da pós-graduação brasileira, especialmente sob uma perspectiva crítica e descolonial.

Foi nesse contexto que definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa? Para responder a essa problemática, estabelecemos como objetivo geral analisar os processos de acolhimento e as condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes vinculados ao PPGE/UEPG, articulando essa análise aos documentos institucionais e ao referencial teórico que fundamentou esta investigação.

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O percurso metodológico envolveu o mapeamento das produções científicas acerca da temática, a análise de documentos institucionais relacionados à internacionalização da pós-graduação e a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes migrantes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. A interpretação dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), possibilitando a construção de categorias analíticas que favoreceram a articulação entre os documentos analisados, as narrativas dos participantes e as contribuições do referencial teórico.

Ao longo desse percurso, compreendemos que o acolhimento e a permanência dos estudantes migrantes não podem ser reduzidos às condições formais de ingresso na universidade ou ao cumprimento de exigências administrativas previstas nos documentos institucionais. As análises evidenciaram que esses processos são

construídos de forma dinâmica, envolvendo relações interpessoais, práticas pedagógicas, experiências acadêmicas, redes de sociabilidade e diferentes formas de reconhecimento que atravessam a trajetória dos estudantes na pós-graduação. As análises desenvolvidas ao longo desta investigação permitiram responder ao problema de pesquisa ao evidenciar que os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem o acolhimento e a permanência dos estudantes migrantes no PPGE/UEPG estão relacionados, principalmente, às relações construídas no cotidiano universitário. Os resultados demonstraram que o apoio oferecido por orientadores, docentes, coordenação do programa, colegas e grupos de pesquisa desempenha papel central no acolhimento e na permanência dos estudantes ao contexto acadêmico brasileiro, favorecendo não apenas a continuidade dos estudos, mas também a construção de vínculos, o desenvolvimento da pesquisa e os sentidos de pertencimento à comunidade universitária.

Da mesma forma, constatamos que as experiências formativas vivenciadas na pós-graduação constituem um importante elemento de fortalecimento da permanência. As narrativas dos participantes evidenciaram que o contato com diferentes metodologias de pesquisa, a participação em grupos de estudo, eventos acadêmicos e atividades de ensino e pesquisa contribuíram significativamente para sua formação acadêmica, profissional e pessoal. Ainda que tenham sido identificadas diferentes percepções acerca das práticas pedagógicas e da organização curricular, observamos que os processos formativos possibilitaram espaços de diálogo, aprendizagem e produção de conhecimentos que marcaram positivamente a trajetória dos estudantes migrantes.

Entretanto, a pesquisa também revelou fragilidades importantes que atravessam essas experiências. Ao confrontarmos as narrativas dos participantes com os documentos institucionais analisados, compreendemos que a internacionalização ainda se materializa, predominantemente, por meio de procedimentos administrativos relacionados ao ingresso, a documentação e às exigências acadêmicas. Embora esses aspectos sejam fundamentais para a organização institucional, verificamos que ações sistemáticas voltadas ao acolhimento, ao pertencimento, ao acompanhamento acadêmico e ao bem-estar dos estudantes migrantes aparecem de forma limitada nos documentos examinados, sendo frequentemente substituídas por iniciativas

construídas no cotidiano universitário a partir do compromisso de orientadores, docentes, colegas e demais servidores da instituição.

Nesse sentido, uma das principais compreensões produzidas por esta pesquisa consiste em reconhecer que o acolhimento e a permanência não podem ser entendidos como etapas distintas ou restritas aos momentos iniciais da trajetória acadêmica. Pelo contrário, constituem processos contínuos, construídos ao longo de toda a experiência formativa, nos quais dimensões institucionais, pedagógicas, relacionais, culturais e epistemológicas se articulam permanentemente. Assim, permanecer na universidade não significa apenas manter o vínculo formal com o programa de pós-graduação, mas sentir-se reconhecido, participar da vida acadêmica, estabelecer relações de solidariedade e encontrar espaços que legitimem diferentes experiências, trajetórias e formas de produção do conhecimento.

Além de responder ao problema de pesquisa, também pudemos ampliar a compreensão acerca da internacionalização da pós-graduação sob a perspectiva dos estudantes migrantes. O diálogo entre o corpus documental, as narrativas dos participantes e o referencial teórico evidenciou que a internacionalização não pode ser compreendida apenas como um processo de mobilidade acadêmica ou de cooperação entre instituições de ensino superior. Os resultados desta pesquisa demonstram que a efetivação da internacionalização depende, igualmente, da existência de condições institucionais e pedagógicas capazes de favorecer o acolhimento, a permanência, o pertencimento e o reconhecimento das diferenças ao longo de toda a trajetória acadêmica.

A pesquisa também contribui para ampliar as discussões acerca da internacionalização a partir de uma perspectiva crítica e descolonial, ao evidenciar que a permanência dos estudantes migrantes envolve dimensões que extrapolam as condições materiais e administrativas frequentemente privilegiadas pelas políticas de mobilidade acadêmica. As análises demonstraram que pertencimento, redes de sociabilidade, reconhecimento das diferenças, pluralidade epistemológica e práticas pedagógicas constituem dimensões indissociáveis da experiência formativa desses estudantes, reforçando a necessidade de compreender a internacionalização como um processo que envolve sujeitos, relações e produção de conhecimentos, e não apenas fluxos de mobilidade ou indicadores institucionais.

Essas reflexões também dialogam com as tendências identificadas no mapeamento bibliográfico realizado no início desta investigação. Se, por um lado, as produções analisadas já evidenciavam desafios relacionados ao acolhimento e a permanência de estudantes migrantes no ensino superior, por outro, esta pesquisa buscou aprofundar essa discussão ao articular documentos institucionais, narrativas de estudantes migrantes e referenciais da internacionalização crítica, da ética intercultural e da perspectiva descolonial. Com isso, esperamos contribuir para o fortalecimento das discussões sobre internacionalização da pós-graduação, especialmente no que se refere à construção de políticas institucionais comprometidas com a formação humana, o reconhecimento da diversidade e a democratização das experiências acadêmicas.

Esta pesquisa apresenta limites que precisam ser reconhecidos. O estudo concentrou-se em um único Programa de Pós-Graduação, considerando as percepções de um grupo específico de estudantes migrantes e a análise de documentos institucionais relacionados ao contexto investigado. Dessa forma, as compreensões aqui construídas não pretendem ser generalizadas para outras instituições ou programas de pós-graduação, mas oferecer elementos que possam contribuir para reflexões em contextos semelhantes. Além disso, a pesquisa privilegiou a perspectiva dos estudantes migrantes, não contemplando as percepções de gestores, coordenadores, docentes ou demais setores institucionais envolvidos na implementação das políticas de internacionalização, aspecto que poderá ser aprofundado em investigações futuras.

A partir dessas limitações, compreendemos que novas pesquisas poderão ampliar as discussões aqui desenvolvidas por meio de estudos comparativos entre diferentes programas de pós-graduação, instituições de ensino superior ou políticas institucionais de internacionalização. Também consideramos relevante a realização de investigações que incluam outros sujeitos envolvidos nesse processo, como docentes, gestores e técnicos administrativos, bem como pesquisas que acompanhem longitudinalmente as trajetórias de estudantes migrantes ao longo de sua formação acadêmica. Tais perspectivas poderão contribuir para aprofundar a compreensão acerca dos desafios e das potencialidades da internacionalização da educação superior brasileira.

Por fim, esta pesquisa mostra que discutir internacionalização significa, sobretudo, discutir pessoas, relações e projetos de universidade. As experiências compartilhadas pelos estudantes migrantes evidenciam que a mobilidade acadêmica

representa apenas o início de um percurso que se constrói nas interações cotidianas, nas práticas pedagógicas, no reconhecimento das diferenças e nas possibilidades de participação na vida universitária. Nesse sentido, compreendemos que fortalecer a internacionalização da pós-graduação implica fortalecer, também, políticas e práticas que favoreçam o acolhimento, a permanência e o pertencimento, de modo que a diversidade presente na universidade deixe de ser apenas um indicador institucional e se constitua como uma experiência efetivamente vivida, reconhecida e valorizada por toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ANDREOTTI, V. O.; STEIN, S.; PASHBY, K.; NICOLSON, M. Cartografias sociais como dispositivos performativos em pesquisas sobre educação superior. Higher Education Research & Development, v. 35, n. 1, p. 84–99, 2016. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857.

ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. **Policy and Practice: A Development Education Review**, n. 3, p. 40–51, 2006. Disponível em: https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education. Acesso em 17/05/2025.

ATURNINA, C. **A dimensão subjetiva da experiência intercultural de estudantes africanos no Brasil**. Dissertação (mestrado), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PASHBY, Karen; DA COSTA, Marta; STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa. A meta-review of typologies of global citizenship education. **Comparative Education**, v. 56, n. 2, p. 144-164, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. E-book. Tradução e revisão: Dilnéia Tavares do Couto; Jovino Pizzi. ISBN 978-65-5974-021-5.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAHEN, Michel. Colonialidade, decolonial e crioulidade: reflexões críticas sobre conceitos e sobre a questão do Brasil. **Anuário Antropológico**, v. 50, 2025. Edição eletrônica. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB). Disponível

em: https://journals.openedition.org/aa/14770. DOI: https://doi.org/10.4000/151k8. Acesso em: 18 nov. 2025.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de internacionalizacao-capes-print. Acesso em: 17 de maio 2025.

COSTA, António Pedro; MOREIRA, António; SÁ, Patrícia (org.). **Reflexões em torno de metodologias de investigação:** análise de dados. v. 3. Aveiro: UA Editora, 2021. DOI: https://doi.org/10.34624/dws9-6j98

CRUSOÉ, N. C.; SANTOS, E. M. Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1–16, 2020. https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13274

CUNHA, M. I.; VOLPATO, G.; ROCHA, M. A. M.; PINTO, M. M. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. Educação, v. 40, n. 3, p. 469–480, 2017. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.24240

DUARTE, H. M. **“De que África você vem?”:** uma análise de estereótipos a partir dos relatos de experiência de alunos africanos no PEC-G da UFBA. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras - Salvador, 2019.

FRANÇA, Thais; PADILLA, Beatriz. South–South student mobility: international students from Portuguese-speaking Africa in Brazil. In: CAIRNS, David (org**.). The Palgrave handbook of youth mobility and educational migration.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2021. p. 235–246. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_22

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico] / Silvio Sánchez Gamboa. -- Chapecó, SC : Argos, 2018. e-PUB (Grandes Temas; 27).

GOMIDES, P. A. D.; MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, G. A. Internacionalização e mobilidade estudantil: identidades de estudantes estrangeiros (re)significadas pelos Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Brasileiro, o caso da UFSJ. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 19(60), 260–284. https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210191

LUCE, M. B. ; FAGUNDES, V. C.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 21, núm. 2, jul, 2016, p. 317-339, Universidade de Sorocaba Sorocaba, Brasil.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica:** a opção decolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 84, 2016.

MOURA, Eugénia; CRAVO, Cynthia; SIMÕES, Salomé. Análise de dados qualitativos: contributos e desafios. In: COSTA, António Pedro; MOREIRA, António; SÁ, Patrícia (org.). **Reflexões em torno de metodologias de investigação**: análise de dados. v. 3. Aveiro: UA Editora, 2021. p. 45–59.

PERLIN, A. P. et al. Percepção e satisfação de estudantes estrangeiros em uma instituição de ensino pública. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 7, n. 2, p. 37–37, 10 ago. 2018.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las América. In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447.

RODRIGUES, C. V. “Sou um corpo estranho no conjunto”: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira”. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 114–125, abr. 2021.

SANTOS, Alice Pereira. **Origem e desenvolvimento dos prefixos de- e des-**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 22, n. esp., p. 167–187, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v22iEspecialp167-187

SANTOS, B. M. **Mobilidade internacional e associativismo de estudantes africanos no Brasil:** o caso da Unilab.2025, 127f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Sergipe – São Critóvão-SE, 2025.

SCISPACE. **SciSpace**. Disponível em: https://scispace.com. Acesso em: 09/09/2024.

SERRANO, Jordi. **A investigação qualitativa**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2004.

SOUSA, A. D., **O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia:** percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009 – 2013. Dissertação, Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade da Bahia – Salvador, 2015.

SUBUHANA, C. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 103–126, abr. 2009.

TCHAM, I. **A África fora de casa:** sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TCHAM, I. **Estar, ficar e retornar:** estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023–2027: volume II**. Ponta Grossa: UEPG, 2023. Disponível em: https://www2.uepg.br/proplan/avaliacao-institucional/pdi/ Acesso em: 10 jul. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial:** Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. Educação On-line, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/180. Acesso em: 25/10/2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A– ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro de Entrevista

Egressos Estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG

1. Motivos da escolha do Brasil e ingresso na UEPG

- O que motivou sua decisão de realizar a pós-graduação no Brasil, especificamente na UEPG?
- Você já tinha contato prévio com o Brasil (cultura, língua, intercâmbio acadêmico)?
- Como foi o processo de seleção e ingresso no programa?

2. Acolhimento e adaptação

- Como foi sua recepção na universidade e o suporte inicial oferecido (orientação acadêmica, burocracia, apoio cultural, mentorias)?
- Como você lidou com a adaptação ao cotidiano no Brasil (moradia, transporte, serviços, cultura, idioma)?
- Você percebeu atenção da universidade para seu bem-estar, incluindo saúde física e mental?

3. Experiência pedagógica e acadêmica

- Como você avalia a qualidade das aulas, o material utilizado e a possibilidade de integrar suas experiências e perspectivas do seu país de origem?
- Além da língua, houve barreiras acadêmicas (metodologias, avaliações)? Como você lidou com elas?
- Você se sentiu valorizado nas contribuições acadêmicas e teve oportunidades em projetos, publicações ou conferências?

4. Aspectos sociais e integração

- Você conseguiu estabelecer amizades e contatos significativos com outros estudantes (brasileiros e estrangeiros)?
- Participou de atividades extracurriculares ou eventos culturais? Como foi essa experiência?

5. Desafios e experiências pessoais

- Quais foram os principais desafios que você enfrentou na UEPG e no Brasil (financeiros, burocráticos, preconceito, adaptação cultural)?
- Como esses desafios foram enfrentados e qual apoio você recebeu da universidade ou de outras redes?

6. Perspectivas e internacionalização

De que forma a experiência acadêmica na UEPG contribui para sua trajetória profissional e pessoal?

- Na sua opinião, o programa está bem estruturado para receber e integrar estudantes estrangeiros? Que melhorias sugeriria para fortalecer a internacionalização?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

B1- TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTADO 1

Eixo 1 – Motivações para estudar no Brasil e na UEPG

Entrevistado 1: É a primeira vez que vim ao Brasil.

Na prática, eu pretendia fazer a pós-graduação fora de Moçambique — não necessariamente no Brasil, mas fora de Moçambique. Depois surgiu a oportunidade de fazer o doutorado no Brasil, sendo um país da CPLP, com a mesma língua, e isso também me motivou a vir para cá. Acabei optando pela UEPG porque já começava a haver um diálogo entre a UEPG e a UNERVUMA, que é a minha universidade em Moçambique.

Quando surgiram as bolsas da CAPES, tive interesse em cursar aqui na UEPG, na área da Educação. Na altura, não aprofundei muito — eu sabia que queria fazer Educação, então acabei me candidatando por meio da CAPES e, felizmente, fui selecionado para a UEPG. Vim para cá e aqui estou.

Entrevistado 1: Sim, fiz a graduação em Moçambique e também o meu mestrado lá. A graduação foi em Planificação, Administração e Gestão Educacional, e o mestrado em Administração e Gestão Educacional. Na época, eu idealizava continuar nessa área, mas ainda não estava muito familiarizado com o funcionamento dos programas de pós-graduação. Acabei optando pela Educação, porque era o que eu queria fazer. A ideia inicial era seguir no campo da Gestão Educacional, mantendo minha base formativa e área de atuação — o que, de certa forma, se manteve, já que é a área em que trabalho no dia a dia. Então, foi tranquilo.

Entrevistado 1: Em termos acadêmicos, não. Mas conheço o Brasil porque ele é muito presente em Moçambique. Nós temos programas televisivos brasileiros, como os da Record, que são transmitidos lá, e acompanhamos diariamente. Também acompanhamos o Brasil pelo esporte e pelas novelas. Então, de certa forma, já tínhamos uma vivência com o Brasil, e não foi uma grande mudança nesse aspecto.

Entrevistado 1: Foi um processo complicado. Elaborar o projeto e todas essas etapas foi um exercício novo para mim, mas tranquilo, porque eu já trabalhava como docente na graduação, então o desenho de projetos não era um problema em si. A maior dificuldade era alinhar o projeto às expectativas do doutorado. Fiz o projeto e o submeti pelos canais normais, em 2020. Eu esperava que, até setembro ou outubro de 2020, saíssem os resultados, mas infelizmente não saíram — foi o período em que

houve o congelamento das bolsas para praticamente todo o mundo, a partir do Brasil. Então, só em 2022, por volta de maio, saíram os primeiros resultados e eu vi que estava selecionado. A expectativa era boa, porque eu já tinha uma pontuação alta (9.9), o que indicava que provavelmente seria aprovado. Mas, até sair o resultado, não dava para comemorar. Quando finalmente saiu — dois anos depois —, comecei a me preparar para vir para cá. O problema foi mesmo a demora.

Entrevistado 1: A demora cria vários constrangimentos, porque eu já tinha definido um cronograma pessoal, uma agenda própria. Quando começou o adiamento, precisei reorganizar tudo. Passei 2020 e 2021 aguardando alguma comunicação, mas nada foi informado. Só em 2022 saíram os resultados, e já era um período em que eu nem contava mais com isso — já estava tocando a minha vida normalmente. Então, precisei me reprogramar, pensar na deslocação, no período de estadia até que a bolsa começasse a ser paga. Isso foi complicado.

Eixo 2 – Processos de acolhimento institucional e suporte inicial

Entrevistado 1: Eu diria que não. A universidade não estava preparada para isso. Talvez porque a UEPG ainda não recebia estudantes estrangeiros no programa — não era uma prática comum, não fazia parte da cultura institucional. Eu cheguei aqui sem conhecer Ponta Grossa, sem conhecer o Brasil, e não havia ninguém para me receber, nem para indicar onde eu deveria ir. Felizmente, eu já vinha conversando muito com a minha orientadora, que acabou sendo o meu principal ponto de apoio. Quando cheguei, era justamente o dia da abertura solene do ano letivo. Ela estava presente na cerimônia, então fui até a UEPG Central, mesmo sem conhecer nada.

Foi um pouco complicado, porque eu ainda não tinha moeda brasileira. Estava usando o meu cartão moçambicano, que não funcionava aqui. Foi difícil, mas consegui chegar.

Entrevistado 1: Sim, foi a minha orientadora. Como ela já tinha contato com alguns prestadores de serviço aqui, conseguiu me ajudar com o aluguel de uma casa. Fui morar lá, mas foi um período complicado. Fiquei seis meses aqui até que a bolsa começasse a ser paga, então precisei encontrar soluções pessoais. É uma situação difícil quando estamos em uma universidade na qual acreditamos que, pelo menos, o básico de acolhimento e orientação estaria garantido.

A UEPG tem mecanismos formais, mas ainda muito engessados, pouco interativos. Não há uma comunicação direta — parece que o estudante precisa correr atrás de

tudo sozinho. Mas, se a instituição já sabe, a partir dos editais, quem são os estudantes estrangeiros selecionados, ela poderia começar a se preparar para recebê-los — especialmente no acolhimento e no direcionamento. É isso que precisamos: um acolhimento efetivo. Esse é o ponto mais importante.

Entrevistado 1: Sim, precisa melhorar bastante, precisa.

Entrevistado 1: Digamos que, enquanto universidade, o nosso contato se limita à sala de aula. Fora disso, não há muito. Depois de um tempo, já ambientado, ficamos sabendo da existência do Gabinete de Relações Internacionais e também de um espaço de encontro que acontece uma vez por ano, voltado ao acolhimento.

Mas esse evento é mais um momento de confraternização — um encontro para conversar, trocar ideias, conhecer outras pessoas — e não exatamente um espaço para discutir os problemas que os estudantes estrangeiros enfrentam, nem para propor soluções.

Então, é algo positivo, mas ainda insuficiente.

Eixo 3 – Experiências pedagógicas, acadêmicas e relações com o corpo docente

Entrevistado 1: Foi ótimo, muito excelente, eu diria. Eu já vinha de uma cultura acadêmica, e entrar nessa cultura acadêmica brasileira, sobretudo da UEPG, foi muito bom. Acredito que me permitiu crescer bastante. As aulas foram ótimas — com muita discussão e muito aprendizado. No fundo, acredito que muita coisa ficou, e tem sido uma experiência positiva nesse sentido.

Entrevistado 1: Muitos dos referenciais teóricos já são propostos previamente pelo corpo docente. Depois, discutimos em sala de aula se há necessidade de acrescentar algo, conforme as pesquisas que cada estudante está desenvolvendo. Acho isso ótimo. Mas, olhando para as especificidades das pesquisas de cada um, penso que algumas disciplinas poderiam ser agregadas, mesmo que optativas ou isoladas.

Por exemplo: eu trabalho com imprensa, mas não temos nenhuma disciplina que trate diretamente da imprensa. Em termos formativos, sinto que isso é uma lacuna — precisamos discutir a imprensa enquanto disciplina para compreendê-la, já que é o meu campo de trabalho e a minha principal fonte de pesquisa.

De todo modo, isso acaba sendo compensado, porque cada um de nós tem um orientador que organiza os materiais conforme o projeto que desenvolvemos. Assim, fui superando essas limitações.

Entrevistado 1: Digamos que sim. Consegui participar de congressos e eventos. Mas é claro que, nesses três anos em que estou aqui, o programa de Educação da UEPG tem poucos eventos internos — lembro de apenas um, referente aos 30 anos do programa.

Entrevistado 1: Participei, sim. Apresentei um trabalho também. Os outros eventos que participei estão mais ligados à graduação — iniciação científica, por exemplo. Com o tempo, fui me familiarizando com o processo de organização e gestão de eventos, o que também é bom para nós.

Em relação à pesquisa, estando na pós-graduação, cujo foco é a produção científica, me sinto satisfeito. Sei que poderia fazer mais, mas estar fora do país às vezes limita o acesso a determinadas fontes — e isso pode afetar o desempenho que desejamos. Ainda assim, me sinto satisfeito, sim.

Eixo 4 – Integração social, relações interpessoais e vivências culturais

Entrevistado 1: Consegui, sim. Primeiro, com os estudantes que fazem parte da minha turma de doutorado. Também com outros colegas que fui conhecendo ao longo do tempo.

Mas é preciso entender que Ponta Grossa tem uma especificidade — é uma cidade mais fechada. Então, é necessário um esforço maior, talvez até o dobro, em relação a outras cidades brasileiras, onde as pessoas são mais abertas, receptivas e conversadoras.

Percebi isso desde o primeiro dia, mas, felizmente, para mim foi tranquilo.

Entrevistado 1: Não. A turma é aquilo que todos nós, estrangeiros, conhecemos: muito amigos dentro da sala de aula, mas quase completamente distantes fora dela. Acho que é uma característica da cidade.

Nós entendemos isso. O importante é que nos foquemos naquilo que é a nossa proposta formativa — isso é o mais significativo. O resto a gente conquista com o tempo, não é?

Entrevistado 1: Participei de alguns eventos culturais, sim. Os eventos dos quais costumo participar acontecem fora da UEPG, em nível municipal. Sempre que surge alguma atividade, gosto de estar presente — música, dança, teatro, cinema e assim por diante. Isso vai acontecendo e eu vou participando.

Entrevistado 1: Acredito que, ao nível do programa, seria interessante. Poderíamos ter, por exemplo, uma tarde temática — não necessariamente uma “tarde africana”,

mas talvez uma “tarde da CPLP”, em que pudéssemos reunir várias identidades e culturas em um mesmo encontro.
Poderíamos compartilhar gastronomia, música, tradições e outras expressões culturais. Também seria possível desenvolver produções com uma perspectiva mais intercultural, criando eventos que promovessem esse tipo de diálogo.
Essas atividades poderiam focar na identidade cultural, mas também estarem ligadas à educação, permitindo perceber as nuances entre as diferentes realidades.

Eu sinto que ainda dialogamos pouco sobre o que podemos fazer dentro do programa — como doutorandos e mestrandos. Muitas vezes, as iniciativas vêm de cima para baixo, e seria importante promover mais espaços de criação coletiva. Essa promoção ainda não é uma realidade consolidada, mas é um caminho que estamos começando a trilhar.

Eixo 5 – Desafios enfrentados, adaptação, idioma, burocracia e redes de apoio

Entrevistado 1: Adaptação cultural, não. A princípio, a língua é a mesma, o que facilita bastante — embora, em alguns momentos, o português de Portugal que nós falamos e o português do Brasil exijam certo esforço de compreensão e contextualização. Mas isso é um exercício que enriquece o processo de comunicação. Eu já esperava que isso fosse acontecer.
Agora, em alguns momentos, percebi que alguns docentes, às vezes, também passam por esse mesmo desafio. Assim como nós fazemos o esforço de entendê-los e contextualizar o que dizem, acredito que eles também procuram fazer o mesmo.
Às vezes, fazemos uma pergunta e respondemos de acordo com o nosso entendimento, mas percebemos que talvez não fosse isso o que o professor queria saber. É uma questão de contexto — eu venho de uma realidade diferente, e determinados questionamentos me remetem a pensamentos distintos daqueles que um brasileiro poderia ter.
Esse foi o grande exercício: entender qual era o alcance da pergunta, o que realmente se pretendia com ela. Isso aconteceu em alguns momentos, mas, como venho da área da Educação, já estou acostumado a lidar com esse tipo de situação. Foi um pouco complicado no início, mas logo me familiarizei.

Entrevistado 1: Sim, tive um grande apoio da minha orientadora. Diria que ela foi nota 10. Acredito que, se ela não estivesse por perto, as coisas teriam sido muito mais

complicadas — principalmente na fase de transição entre a realidade moçambicana e a brasileira. Ela foi fundamental nesse processo.

Os professores, de modo geral, também compreenderam que viemos de uma realidade diferente. Infelizmente, ao longo do tempo em que estive em sala de aula, nunca tivemos a oportunidade de discutir uma literatura moçambicana, de trazê-la para o espaço acadêmico como fonte de reflexão.

Faltou esse espaço para dialogar com outras bibliografias que mostrassem diferentes formas de pensar sobre os mesmos temas. Às vezes, rejeitamos determinadas soluções que são colocadas aqui, mas que, em outros contextos, poderiam ser as mais adequadas.

Faltou um pouco dessa abertura, mas acredito que isso faz parte do processo. A universidade está se abrindo aos poucos, e isso traz novos desafios para os professores brasileiros também.

Entrevistado 1: Sim, a minha pesquisa é feita, provavelmente, com 90% de autores moçambicanos. Eu complemento com autores brasileiros e de outros países, que são referências no campo que pesquiso.

Como o meu trabalho tem uma perspectiva histórica, a base é a literatura moçambicana — o que foi produzido ao longo do tempo. E, tratando-se da imprensa, eu analiso a imprensa moçambicana na história, observando o que ela foi retratando em relação ao meu objeto de estudo.

Além disso, uso interlocutores clássicos, mas também autores brasileiros, portugueses e, quando necessário, alguns teóricos ocidentais que discutem o mesmo tema. Vou articulando essas perspectivas ao longo da pesquisa. É assim que tenho construído o trabalho.

Entrevistado 1: O fato de eu estar me formando na UEPG significa que grande parte do capital intelectual que tenho adquirido é fruto dessa formação. A minha escola de doutorado é esta — a UEPG.

Acredito que essa formação vai reforçar minha visão sobre a educação e a maneira como encaro os problemas educacionais. Tem sido uma experiência muito significativa.

Eixo 6 – Percepções sobre estrutura institucional, internacionalização e sugestões de melhoria

Entrevistado 1: Eu penso que sim — estruturado está. Mesmo porque a UEPG tem se aberto, aos poucos, para os estudantes estrangeiros.

Mas acredito que os programas só crescem quando começam a concretizar, de fato, aquilo que está no discurso da mobilidade acadêmica, que tanto se fala.

A UEPG ainda não conseguiu atingir esse objetivo em termos de mobilidade. Ou seja, ela recebe alguns estudantes estrangeiros, mas ainda é algo muito restrito.

Durante esses quatro anos de doutorado, por exemplo, acredito que não compartilhamos o mesmo espaço com estudantes estrangeiros ou brasileiros de outros programas de Educação da própria UEPG. Isso é uma limitação.

Significa que ainda há grandes desafios pela frente.

Hoje, por exemplo, a UEPG tem discutido a possibilidade de oferecer um Dinter em Moçambique. Isso é muito positivo — teremos docentes da UEPG deslocados para Moçambique.

Mas também precisamos pensar no movimento inverso: que docentes e pesquisadores moçambicanos possam vir à UEPG. Eles trariam outras experiências e perspectivas que enriqueceriam o programa.

Quando falamos de Moçambique, na verdade estamos falando do mundo — de uma pluralidade de experiências. Isso nos permite discutir e repensar os próprios clássicos que estudamos, entendendo-os à luz de outros contextos.

Essa troca é o que realmente consolida a internacionalização.

Entrevistado 1: Fico feliz em poder contribuir com a pesquisa e com a reflexão sobre o nosso programa.

B2 – TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTADO 2

Eixo 1 – Motivações para estudar no Brasil e na UEPG

Entrevistado 2: Eu já trabalho com Educação, particularmente com políticas educacionais, desde a graduação. E percebi que a educação é muito importante para o desenvolvimento de uma sociedade. Eu queria contribuir mais nessa área, principalmente porque, no meu país, a educação é marginalizada. Eu vi um edital de seleção — havia várias universidades brasileiras — e escolhi a UEPG porque ela tem o programa de pós-graduação em Educação. Enviei os documentos, o projeto foi aprovado, e fui selecionado para fazer o meu doutorado aqui.

Entrevistado 2: Na verdade, é um sistema diferente. O sistema educacional haitiano é mais eurocêntrico, e há várias diferenças — no método de ensino, na forma de

avaliação, e também na questão linguística. Meu primeiro contato com o português foi quando cheguei aqui. Na minha turma, tenho colegas brasileiros de várias regiões, que falam com sotaques diferentes, e também colegas estrangeiros — africanos, angolanos, moçambicanos — que falam um português mais próximo do português de Portugal. Então, no início, foi um processo um pouco difícil.

Entrevistado 2: Na questão da documentação, eu tive acesso a uma versão do edital na minha língua. Li o edital e consegui fazer o projeto também na minha língua. Depois, o projeto foi traduzido e submetido — e acabou sendo selecionado. Foi um processo um pouco difícil, porque, depois da publicação dos resultados, há outro procedimento para obter o visto de estudante, que é complicado. É o processo na embaixada do Brasil — temos que legalizar todos os documentos, e isso é bem difícil. Mesmo na embaixada, há etapas para legalizar tudo antes de poder usar os documentos aqui no Brasil.

Entrevistado 2: Sim. Mas, na verdade, os programas variam: alguns aceitam projetos em francês, inglês ou espanhol; outros exigem que o projeto seja enviado apenas em português.

Eixo 2 – Acolhimento institucional e chegada à cidade

Entrevistado 2: Quando cheguei, um colega me recebeu — eu já tinha conversado com ele antes. O processo para viajar foi um pouco difícil, porque não havia voo direto; precisei passar por outros países até chegar ao Brasil. Esse colega me ajudou a fazer alguns documentos, como o CPF, por exemplo. Eu cheguei em um final de semana e, acho que na quarta, quinta ou sexta-feira, preparei os documentos — mas acabei esquecendo um deles, então o processo foi um pouco complicado.

Depois, na semana seguinte, fui até a UEPG, mas, por causa da língua, foi difícil no início — eu não sabia onde ficava o programa. Encontrei uma pessoa que me ajudou, me mostrou o escritório de Relações Internacionais, e lá algumas pessoas me atenderam — especialmente a diretora da época e os secretários, que foram muito solícitos. Um dos secretários me acompanhou para fazer a matrícula no programa e preencher os documentos. Foi uma boa experiência, até porque os secretários falavam um pouco de francês, e a diretora falava inglês — e eu conseguia me comunicar nessas línguas. Isso facilitou bastante a comunicação.

Entrevistado 2: Do meu país, mas ele já havia estudado aqui no Brasil e também está fazendo doutorado, em outra universidade.

Eixo 3 – Adaptação ao cotidiano, idioma e vida na cidade

Entrevistado 2: No início, eu morava bem perto da UEPG. Eu basicamente ia à universidade para as aulas e voltava para casa — não saía muito. Em relação ao transporte, eu não usava muito o ônibus, por exemplo. Quando precisava sair para visitar algum lugar, era sempre uma experiência diferente, porque tudo aqui funciona de outro modo.

Como sou bolsista, há também uma limitação: nós não podemos trabalhar, o que é um problema, porque ainda assim temos responsabilidades. Às vezes, pessoas da família mandam mensagens pedindo ajuda, e a gente precisa lidar com isso de alguma forma. Então, foi complicado no começo, mas com o tempo fui me adaptando.

Eixo 4 – Experiências pedagógicas, relações com docentes e participação acadêmica

Entrevistado 2: Está indo bem até agora. Como eu já comentei, o sistema é diferente — e eu considero o sistema brasileiro mais avançado. Eu trabalhei como professor no meu país e, quando cheguei aqui, tive a opção de justificar minha experiência profissional com uma carta, ou de fazer o estágio. Escolhi fazer o estágio justamente para conhecer melhor o sistema educacional brasileiro e vivenciar essa experiência. Acredito que o sistema brasileiro é bem estruturado. A questão da inclusão educacional, por exemplo, é muito interessante — vi muitos trabalhos sobre isso e aprendi bastante. Em relação às aulas, acho que os métodos são adequados.

No início, o que mais me ajudou foram os slides das apresentações. Como eu ainda não falava português, os slides me permitiam acompanhar o conteúdo pelas palavras. Além disso, os professores sempre se mostraram dispostos a ajudar — diziam que, se eu não entendesse, poderia perguntar. A coordenadora do programa também perguntava com frequência se eu precisava de apoio, e meus colegas sempre me ajudaram. Então, até agora, tem sido uma boa experiência.

Entrevistado 2: Sim, posso usar autores do meu país, junto com autores brasileiros. Os professores permitem essa integração nas produções e nas leituras.

Entrevistado 2: Não tive problemas com metodologia, mas percebi algumas diferenças no sistema. Por exemplo, aqui a matrícula pode ser feita online, enquanto no meu país o processo é presencial. Também as comunicações por e-mail e outras questões administrativas são bem diferentes. Mas são mudanças positivas — coisas novas, e bem interessantes de aprender.

Eixo 5 – Participação em eventos, publicações e produção acadêmica

Entrevistado 2: Sim. Participei de vários eventos, tanto na UEPG quanto em outras instituições — a maioria deles foi online. Também já publiquei artigos científicos e apresentei diversos trabalhos em eventos. Acho que já são cerca de 19 trabalhos apresentados em diferentes congressos e seminários.

Esses trabalhos estão relacionados tanto ao meu projeto de pesquisa quanto a outros temas atuais. Por exemplo, participei de um evento organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UEPG, no qual apresentei um trabalho sobre o papel dos jornalistas e o uso de métricas. Participei também de um evento chamado Mulheres e Sociedade, aqui na UEPG, em que apresentei outro trabalho, além de um evento na área de Psicologia Concreta. Nesses eventos, apresentei algumas propostas inspiradas na realidade do meu país. Lá, temos duas línguas: uma predominante e outra marginalizada, que é a língua materna. Muitas crianças enfrentam dificuldades para aprender justamente por causa dessa barreira linguística — algumas até são reprovadas. Propus, nesses trabalhos, que as crianças possam aprender em sua língua materna e, posteriormente, desenvolver uma política bilíngue que facilite o processo de aprendizagem. Mobilizei autores como Vygotsky e Paulo Freire para fundamentar essa proposta.

Entrevistado 2: Sim, esses três que mencionei foram presenciais, na UEPG, aqui em Ponta Grossa. Os outros eventos foram online, realizados por universidades do Nordeste e de outras regiões do Brasil. Foram experiências bem enriquecedoras.

Eixo 6 – Integração social, convivência e diferenças culturais

Entrevistado 2: Sim, consigo. Acho que essa é uma das vantagens do programa — a questão da internacionalização e da convivência tanto com colegas brasileiros quanto com estrangeiros. Tenho contato com colegas da área da Educação e também de outras áreas. A gente conversa sobre cultura, sobre política, e é uma troca muito interessante, principalmente com os colegas africanos, porque muitos desses países têm realidades parecidas com a do meu. Também tenho projetos em comum com alguns colegas brasileiros e com colegas de Moçambique, particularmente.

Entrevistado 2: Sim. Na minha área, a maioria dos estudantes estrangeiros são africanos — principalmente angolanos e moçambicanos. Mas, de maneira geral, a relação social fora do ambiente acadêmico é um pouco mais complicada. Eu percebo uma diferença de comportamento entre as regiões do Brasil. Por exemplo, já comentei

com alguns professores que as pessoas do Nordeste são mais receptivas, mais abertas, enquanto aqui em Ponta Grossa as pessoas são um pouco mais fechadas.
Nos eventos, percebo isso também: quando me apresento, as pessoas do Nordeste costumam reagir de forma mais acolhedora, conversam mais, demonstram curiosidade. Já aqui, o convívio é mais reservado. Mas, mesmo assim, eu tenho boas relações com meus colegas.

Entrevistado 2: Não, pessoalmente isso não aconteceu comigo. Mas tenho colegas que já comentaram sobre experiências de preconceito por serem estrangeiros, e eu me solidarizo com eles. Alguns relataram situações diferentes, principalmente no ambiente de trabalho — não na universidade.
Por exemplo, participei de um movimento na UEPG sobre paralisação, e um colega contou que, no ano passado, teve uma experiência difícil com uma professora durante uma disciplina. Outros colegas estrangeiros também relataram episódios semelhantes. Mas, no meu caso, não vivi nada disso.
A minha rotina é basicamente ir para a universidade e voltar para casa. Quando saio, é geralmente com colegas — o meu ambiente é mais acadêmico mesmo.

Entrevistado 2: Isso, exatamente. No meu caso, não. Mas, no começo, eu falava pouco, justamente por causa da questão da língua e do uso das palavras. Percebi que, no Brasil, algumas palavras têm significados diferentes, às vezes até negativos. Então, para evitar mal-entendidos, eu preferia não falar muito.
Por exemplo, um dia eu estava conversando com um colega africano e com uma moça brasileira. Ela perguntou: “Tudo bem, rapaz?”, e ele respondeu: “Tudo bem, rapariga.” A moça ficou brava, porque aqui essa palavra tem outro sentido. Mas, em Moçambique, “rapariga” é uma palavra normal, equivalente a “moça” ou “menina”, sem conotação negativa. Essas diferenças linguísticas exigem cuidado. E também há as gírias, que mudam conforme as regiões do Brasil. Mas, até agora, eu posso dizer que não tive experiências negativas — apenas essas diferenças culturais e linguísticas que a gente vai aprendendo com o tempo.

Eixo 7 – Contribuições da experiência acadêmica para a trajetória pessoal e profissional

Entrevistado 2: Pessoalmente, foi um grande objetivo poder fazer um programa de pós-graduação em Educação. A UEPG me proporcionou essa oportunidade e tem sido uma experiência muito positiva. Eu também trabalho como professor e gosto

muito dessa área, então esse doutorado tem me ajudado a crescer profissionalmente e a ampliar minha visão sobre a educação. É uma conquista importante na minha vida.

Entrevistado 2: Eu gosto muito dessa área, é uma possibilidade. Mas, em nível acadêmico, é também uma oportunidade porque a gente pode desenvolver autonomia em relação à pesquisa. É um sistema diferente, mais inclusivo. Eu já estudei em outros sistemas, mas neles não tínhamos autonomia para produzir. Aqui é bem melhor — a gente pode trabalhar, pode publicar. É um sistema mais aberto, e isso é muito positivo.

Eixo 8 – Percepções sobre estrutura institucional, internacionalização e sugestões de melhoria

Entrevistado 2: Para mim, sim. Acho que sim, porque, como já comentei, o sistema brasileiro é mais avançado. Eu venho de um país subdesenvolvido, mas acredito que o programa aqui é muito bom. Claro que sempre há aspectos que podem melhorar, mas, de modo geral, o programa é bom para mim.

Entrevistado 2: Bom, como eu sou estrangeiro, acho que o programa poderia melhorar na questão da integração entre os estudantes. Quando chegamos, há pessoas no Escritório de Relações Internacionais que nos ajudam, mas, dentro do programa especificamente, não existe um processo que promova o encontro entre os alunos.

Por exemplo, eu conheço dois colegas que já defenderam suas teses, mas os conheci apenas porque, quando fui à UEPG, os encontrei na sala dos estudantes. No entanto, não conheço outros alunos do mesmo programa. Falta uma dinâmica que reúna os estudantes — algo que promova interação entre as turmas. Às vezes, eu posso estar pesquisando um tema semelhante ao de outro colega e nem saber. Esses encontros poderiam ser uma oportunidade de troca — para conversar, compartilhar referências, discutir ideias.

Acredito que o programa poderia organizar um evento anual, por exemplo, uma confraternização entre estudantes e turmas. Seria algo simples, mas muito importante para fortalecer os vínculos e a integração.

O que acontece é que, mesmo entre colegas da mesma turma, às vezes não há tempo para conversar. Tem dias em que um chega atrasado, outro não pode comparecer, ou precisa sair mais cedo — muitos trabalham e têm outras responsabilidades. Por isso, acredito que organizar um evento em que colegas de diferentes turmas possam se reunir seria uma excelente possibilidade.

TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTADA 3

Eixo 1 – Motivações para realizar a pós-graduação no Brasil e escolha da UEPG

Entrevistada 3: Em 2020 comecei a fazer contato com a universidade, dentro das ações de internacionalização da UEPG. Houve um memorando de entendimento entre as duas universidades, e em 2021 a professora Maria Isabel abriu uma disciplina optativa sobre o método do materialismo histórico-dialético. Era o período da pandemia, tudo era online. Mesmo assim, eu quis participar — apesar de ter tido um bebê em 2020.

Eu me sentia confortável, mas às vezes entediada, e comentei com um colega que queria fazer algo mais, além de dar aulas online. Ele me disse: “Há uma disciplina optativa, se quiser pode assistir.” Então eu decidi participar como ouvinte, já que o período oficial de inscrição havia passado.

Durante as aulas, uma das perguntas foi: “Você não gostaria de continuar os estudos?” E eu estava justamente procurando um doutorado, pois já tinha feito o mestrado. Na época do mestrado, eu havia sido aprovada em duas universidades na Alemanha, mas não consegui ir porque não tinha dinheiro para me manter, e as bolsas não eram integrais.

Quando a professora perguntou se eu gostaria de continuar os estudos, aceitei imediatamente. Eu já estava pesquisando programas e até tinha tentado ingressar em uma universidade privada, mas quando fiz os cálculos percebi que não daria conta financeiramente.

Ela me disse: “Fica atenta, se abrir algum edital, se inscreva.” E, felizmente, naquele mesmo período abriu a segunda edição do Programa ProÁfrica, financiado pela CAPES, voltado à formação de professores do ensino superior nos países africanos. Eu concorri, fiz o projeto, fui selecionada e escolhi a UEPG, porque já conhecia a universidade pela disciplina.

A única coisa que me deixava preocupada era o frio — eu não tinha ideia de como seria viver num lugar tão frio!

Entrevistada 3: De 2022 a 2024. Saí em agosto de 2024, então fiquei cerca de dois anos e meio.

Entrevistada 3: Com o Brasil, não. Mas eu tinha muitos colegas e amigos que estudaram no Brasil. Por exemplo, o professor que me recebeu fez mestrado e doutorado no Brasil — mas não em Ponta Grossa, que era algo novo pra mim. Alguns

colegas até perguntaram: “Como você descobriu Ponta Grossa? Onde fica isso?” Porque conheciam mais o Rio, São Paulo ou Bahia.

Eixo 2 – Acolhimento institucional, chegada e suporte inicial

Entrevistada 3: Agradeço imensamente à professora minha orientadora, porque ela foi — e ainda é — meu suporte principal. Quando saiu o resultado da seleção, ela mobilizou várias pessoas. Outra pessoa a quem sou muito grata é a professora G., que foi uma verdadeira mão salvadora. Ela garantiu que eu teria bolsa pela universidade.

A bolsa era vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, ainda que o financiamento viesse da CAPES, através do ProÁfrica. Foi um processo burocrático um pouco confuso, mas deu tudo certo.

Antes de viajar, pedi à minha orientadora que me ajudasse a encontrar alojamento — era tempo de pandemia e eu sabia que precisaria ficar sozinha. Como ela estava em Campinas, demorou um pouco, mas conseguiu uma casa para mim. Nas três primeiras semanas, morei na casa dela — ela me acolheu como uma filha.

Ela me deu suporte, providenciou bens materiais, ajudou com tudo que eu precisava. Eu dizia: “Professora, não precisa tanto, eu trouxe algumas coisas.” Mas ela e o grupo de pesquisa IBR Campos Gerais fizeram até uma vaquinha para me ajudar. E isso não foi só comigo, quando chegaram outros colegas o grupo fez o mesmo.

A professora orientadora também me ajudou com toda a parte burocrática: CPF, conta bancária, agendamento na Polícia Federal... Ela me levava, assinava declarações, me acompanhava. Eu até a chamava de “mãe” nos primeiros dias. Ela e a família dela me trataram com muito carinho, algo que me emociona até hoje.

O Escritório de Relações Internacionais também ajudou, mas em menor medida. Muitas coisas precisavam da intervenção direta da professora. O escritório auxiliou principalmente no agendamento da renovação dos documentos.

Quanto ao auxílio estudantil, recebi um valor de R$150, que acredito ser da Ação Social da universidade, e também tive direito à isenção no restaurante universitário e desconto no transporte público. Em 2024 pedi novamente a isenção, mas não tive resposta. Mesmo assim, não dependia tanto disso, pois minha casa já estava bem estruturada — tinha o essencial.

Eixo 3 – Desafios burocráticos, culturais, emocionais e de adaptação

Entrevistada 3: Aquelas pessoas que me criticaram diziam: “Por que você deixou o seu filho só para estudar?” — isso foi difícil.

Antes de chegar a Ponta Grossa, eu já havia pesquisado sobre a cultura local e sobre as pessoas, e isso me ajudou a saber que é uma região em que algumas pessoas ainda têm preconceitos de cor, um pouco de racismo.

Às vezes, no ônibus, algumas pessoas me olhavam de forma estranha. Mas foram poucas vezes e, quando percebia, não deixava isso me afetar. Eu sabia o que tinha ido fazer no Brasil, e que aquelas pessoas não estariam comigo para sempre. Houve um episódio curioso: uma vizinha que, nos primeiros dias, não falava comigo. Ela achava que eu havia ido ao Brasil para trabalhar como faxineira — chegou a me convidar para limpar a casa dela. Disse que não era possível sair de Moçambique, um país pobre, e sobreviver estudando. Eu expliquei que estava ali para estudar, não para trabalhar. No início, ela demonstrava atitudes racistas, mas depois nos tornamos amigas — até hoje mantemos contato.

Entrevistada 3: Não posso reclamar muito da parte financeira, porque recebi a bolsa rapidamente. E, como eu já sabia que iria para o Brasil, comecei a juntar dinheiro antes de viajar, para não passar necessidade. Também sou uma pessoa que vive com o essencial — não gasto mais do que o necessário.

Eixo 4 – Contribuições acadêmicas, profissionais e pessoais

Entrevistada 3: Foi muito gratificante. Pessoalmente, me abriu novos horizontes — conheci outras pessoas, novas metodologias de vida, diferentes maneiras de olhar o mundo e compreender as pessoas. Acadêmicamente, também foi um grande avanço. Por exemplo, aqui em Moçambique, muitos acreditam que não é possível fazer uma dissertação ou tese sem entrevistas ou questionários. Mas na UEPG aprendi que há várias metodologias possíveis — inclusive a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica aprofundada, que eu nunca havia usado. Aprendi que é possível elaborar entrevistas com diferentes roteiros, e isso foi muito enriquecedor.

Ganhei muito, tanto academicamente quanto pessoalmente. Criei laços de amizade que mantenho até hoje. E percebi que não foi apenas eu quem aprendeu — houve uma troca mútua: eu aprendi com os brasileiros, e alguns também aprenderam comigo.

Eixo 5 – Percepções sobre a estrutura institucional e internacionalização

Entrevistada 3: Sinceramente, não sei se posso dizer que sim. Conversando com colegas de outros estados, soube que, em alguns programas, havia valores destinados a auxiliar os estudantes estrangeiros quando chegavam. No PPGE, isso não aconteceu. Eu já sabia que não existia moradia estudantil para a pós-graduação — só para a graduação, e já estava ocupada. Muitos programas de pós-graduação em outras universidades oferecem algum tipo de suporte, mas no PPGE eu não senti esse movimento institucional.

Entrevistada 3: Claro, como grupo de pesquisa, há apoio. Os professores — especialmente orientadores — ajudam bastante. Mas, institucionalmente, o programa em si não demonstra uma estrutura clara para acolher os estrangeiros. Por exemplo, conheço um professor que só foi se preocupar com o seu orientando estrangeiro uma ou duas semanas depois que ele chegou. Então, depende muito da pessoa, não do programa.

Quando eu entrei, havia uma diferença perceptível na comunicação entre as coordenações. Eu fui selecionada em uma gestão, mas comecei a estudar na gestão da de outra professora, e notei mudanças. Não sei se isso é algo do programa ou das pessoas envolvidas.

Eixo 6 – Sugestões de melhorias para o acolhimento e integração dos estudantes estrangeiros

Entrevistada 3: Eu não digo que os professores precisem fazer como a professora que me orienta — que literalmente tirava o pão dela para ajudar os estrangeiros. Mas se o programa tivesse algum valor, algum auxílio institucional, seria importante.

Mesmo que fosse apenas para ajudar nos primeiros dias — ou se houvesse uma lista de contatos de pessoas que alugam quartos ou casas —, isso já ajudaria muito.

Por exemplo, quando chegaram novos colegas, eu mesma fiquei quase cinco meses ajudando a procurar moradia para eles. Em muitos casos, precisei pedir à minha orientadora que assinasse um memorando de responsabilidade, porque eu não tinha outra alternativa. Foi uma situação arriscada, mas não havia escolha. Se o programa tivesse uma rede de contatos, ou parcerias com pessoas que alugam residências, isso facilitaria muito.

Entrevistada 3: Sim. Acredito que o programa poderia se aproximar mais dos estudantes estrangeiros. Nem sempre é fácil sair de um país e começar a vida em outro. Há momentos de solidão, de saudade, em que a pessoa precisa conversar e

desabafar. Eu descobri, por acaso, algumas iniciativas da universidade — como o grupo de atendimento aos discentes —, mas nunca ouvi falar disso por meio do programa. Seria bom se o PPGE se integrasse mais às atividades de extensão, especialmente as voltadas ao bem-estar dos estudantes.

Eixo 7 – Considerações finais e experiências marcantes

Entrevistada 3: Acho que não. Acho que já falei bastante (risos). Talvez até falei demais.

Entrevistada 3: Eu que agradeço. Fico orgulhosa de poder participar, porque nunca tinha tido a oportunidade de relatar minha experiência dentro do programa. Curiosamente, já falei em vários outros cursos, mas nunca no PPGE.

B3 – TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTADO 4

Eixo Temático: Motivações para escolha do Brasil e da UEPG

Entrevistado 4: Eu caí de paraquedas aqui. Tem a ver com o meu trajeto, que acho que não é objeto do seu interesse. Tem que ver o contexto maior do porquê estou no Brasil. Eu estou por questões políticas. Pessoas afins a mim sabem que eu estou por questões políticas, implicações políticas. Eu cheguei e eu tinha um propósito. Eu tinha um propósito de buscar novas condições de vida no Brasil. Agora, onde seria? Não sei.

Eu estava em São Paulo, porque a minha trajetória anterior me permitiu ter proximidades com pessoas. Uma delas, que é uma freira, partilhou comigo o edital. Ela sabia que eu gostava de estudar, pesquisar. Já tinha algumas produções. E, na altura, eu tinha colocado como uma definição. Ou entro no mundo do trabalho. E, se eu entrar, provavelmente vai ser difícil eu sair. Ou eu prossigo com os estudos, como eu já tinha formação anterior.

Entrevistado 4: Sim. Mas eu dizia... Então, tem a ver com escolhas que me foram possibilitadas. Ou entrar no mundo do trabalho ou estudar. E uma freira partilhou comigo o edital. Aí eu decidi. Na altura, nunca tinha ouvido falar de Ponta Grossa.

2021, não é muito tempo. Eu estava na iminência de começar a trabalhar, que eu já mencionei. Trabalhei com direitos humanos, lá em Petrópolis. Então, eu me inscrevi aqui no programa, sem muita previsão. Tentativa e erro. E eu, como sempre digo, a gente tem que ter coragem. E se eu estou aqui por questões políticas, é porque precisei ter aquela coragem de apontar questões que o sistema do meu país não tolera. E a gente tem que fazer também opções. E, às vezes, o medo nos permite. Eu

estou no Brasil por medo. E o medo me permitiu estar na pós-graduação. Então, eu caí de paraquedas aqui. Desde 2022, quando fui matriculado, mestrado e agora doutorado. Então, não teve coisa linear.

Entrevistado 4: Aqui. Também. Não teve questões lineares. É um acontecer acontecendo, dentro de um contexto maior que tem a ver com minha própria vivência.

Eixo Temático: Contatos prévios com o Brasil

Entrevistado 4: Eu conheci o Brasil em 2014. Em 2014, morei um ano em Santa Catarina. Para uma formação de um ano. Aí, depois, voltei para o meu país. Eu retornei em 2019 a Angola. Eu vim em 2019, no Rio de Janeiro, em Petrópolis. Fiquei. Depois, retornei aí. Fui e vim em 2021. Mas eu tenho, sim, essa experiência anterior de Brasil.

Eixo Temático: Processo de seleção e questões burocráticas

Entrevistado 4: Eu venho de um país que fala português, então não teve barreira linguística. Eu digo que a barreira é outra, porque hoje eu sou obrigado a ser bilíngue e ninguém sabe que eu sou bilíngue. Quer dizer, falo português de Angola e português do Brasil. Então, teve essa questão.

O processo, desde a candidatura, eu me candidatei como uma pessoa normal. Quer dizer, como uma pessoa que mora no Brasil. Agora, com a particularidade da minha condição. Eu estou refugiado político aqui no Brasil. Estou em asilo. Solicitei asilo político. Com essa minha condição.

Todas as etapas previstas que tive de fazer só depois que saiu o resultado é que vim para a Ponta Grossa. Então, as questões burocráticas. Claro, tem a atenção que o programa passou a ter desde a minha matrícula. Antes, não tanto. E mesmo após a minha matrícula, a gente lida com detalhes que, às vezes, a própria instituição não percebe que são barreiras.

Uma delas, se aceita um candidato estrangeiro, ela não pode solicitar RG. Ela tem que solicitar o meu passaporte, eu tenho que solicitar o meu RNM. Todos os anos, eu preciso ter que ir para a secretaria. Então, são questões que passam imperceptíveis entre os que compõem a instituição. Provavelmente, porque a instituição não é composta por quem já passou por essa experiência.

Tem um outro detalhe, que talvez não é responsabilidade da instituição, que de vez em quando eu menciono sobre o ser estrangeiro. Ninguém vai me dizer e me ensina sobre como são as tomadas de luz aqui. Essa diferença entre 110 e 220, ninguém me

diz. E quantos aparelhos ou quantos carregadores eu queimei por ninguém ter me dito.

É um acontecer acontecendo. Mas, assim, é o que a instituição pode também. Agora, aqui é importante a gente olhar para como a instituição lida com as diferenças. Quer dizer, como a estrutura institucional lida com as diferenças. Às vezes, não se olha para nuances que impactam de forma diferente. Então, não sei se respondi à pergunta.

Eixo Temático: Acolhimento e suporte inicial

Entrevistado 4: A gente tem a vantagem de estar numa instituição grande que tem várias pró-reitorias. Aqui eu devo elogiar a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Que foi muito prestativa, o programa me encaminhou. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que também foi apresentando tudo o quanto dispõe. Mas existem condições reais que o programa não conhece. Condições reais. Uma pós-graduação visa formar alguém que vai produzir conhecimento naquela área. Então, esse é o seu ethos. E o seu cuide-me, como se diz. A sua questão essencial. Agora, se nós formos olhar o que propicia para grupos que, se calhar, eu reconheço. Que eu venho, provavelmente, com as minhas fragilidades, minhas histórias, minhas limitações. Agora, o que é que institucionalmente é oferecido como um valor a mais? Aqui eu considero haver uma barreira.

Porque olha para as matérias optativas que são oferecidas pelo programa. São matérias sobre fundamentação de... Geralmente, são matérias que são oferecidas de acordo ao gosto de determinados professores. Matéria de Bourdieu, porque tem professores que dominam Bourdieu. Matéria de Marx, porque tem matéria aqui... Ok, tá bom. E agora, como é o processo de construção de conhecimento no campo da educação? Quais são as alternativas que o programa oferece para alguém, por exemplo, que nunca teve iniciação científica? Aí você percebe o limite do próprio programa. Claro, a gente não vai culpabilizar para algo que não enxerga, o que o próprio programa não enxerga. Eu disse que sou bilíngue e eu falo de fato.

Eu preciso escrever como é em Angola, preciso me pronunciar para ser entendido. E aqui, o que a gente estudou, eu estudei diferentes gramáticas. A ordem das palavras dentro de um texto é diferente no Brasil. Os meus textos são julgados também pela forma como escrevo.

Quais alternativas institucionais são oferecidas? A universidade é grande e oferece o curso de língua portuguesa para estrangeiro, mas é um curso para falantes de outros

idiomas. Claro que essa não é aquela tamanha barreira que a gente não supera. A gente supera, mas com um desafio a mais.

E a minha insistência é, porque eu vou dizer, nossa, a instituição foi acolhedora ou não foi acolhedora. Não, não é assim. Eu tenho que olhar para o que a instituição propicia. E do que ela propicia, o que ela favorece. Favorece coisas que beneficiam os professores da instituição. Não os estudantes, sobretudo estudantes diferentes.

Eixo Temático: Adaptação no cotidiano (moradia, serviços, transporte)

Entrevistado 4: É. Questões essenciais. Eu busco me virar. Busco “me virar nos 30”, mas, assim, adaptação. Vantagem que eu conhecia o Brasil, mais ou menos. Não conhecia a Ponta Grossa como tal. A universidade oferece informações a respeito de como a gente teria o cartão do ônibus. E, às vezes, é mais desgastante do que nunca, que a gente acaba abrindo mão. Assim como várias outras assistências estudantis. Às vezes, as pessoas... Tem algumas que fogem por esse estigma.

Tem outras que desistem, então, somente por um conjunto de coisas que não servem. É normal, porque a gente sabe que tudo quanto tem a ver com políticas públicas, sociais, geralmente são frágeis. Então, são as que são alto de serem... de fazer maracutaia.

A adaptação, dentro do pacote, da noção que eu já tive, dos desafios que eu precisaria ter... Claro que eu queria a expectativa de que a instituição teria casa estudantil. E tem, mas é uma estrutura fictícia. Uma estrutura fictícia.

Mas entra dentro do olhar dos que compõem a instituição. Dentro do seu ethos, que são pessoas que já têm a vida resolvida. E, se calhar, dentro das prioridades que estabelecem, não levam em consideração que, provavelmente, a instituição poderá acolher, porque é uma instituição pública, poderá acolher aquele que está, assim, destituído do mínimo essencial.

E, em função disso, claro, até informação a respeito, não oferece. Anualmente, sai edital para quem vai estar na casa do estudante. Provavelmente, muita gente não sabe, eu soube porque eu precisei, muita gente não sabe que a instituição tem uma casa dos estudantes, mas está lá no fundo.

Primeiro, é algo assim, que tem que esconder. Está bem lá no fundo. Porque não tem nada a ver com garantir a autonomia, não tem nada a ver. É algo que está escondendo.

Em circunstâncias normais, isso mesmo na casa das famílias, onde as pessoas estão e a cozinha, a gente está junto. O RU fica ali. Eu tenho que pegar ônibus, se eu estiver dentro da universidade, eu tenho que pegar ônibus de lá para ir jantar.

O que nem tem ônibus praticamente dentro, talvez tem bairro. Então, isso, às vezes, a gente, quando não tensiona, e, claro, esse não é o objeto da sua pesquisa, mas, quando isso não é dito, não levanta aquela preocupação do porquê muitos se candidatam e depois não aderem.

E eu fui um deles, que eu me candidatei nesse edital para estar na casa dos estudantes, porque, claro, não tinha bolsa na altura. Depois, mesmo tendo, eu gostaria, ao menos, poupar no final do mês. Estar na casa dos estudantes é o quê? Mas tive de desistir pelo caminho, tanto por essa distância, mas quanto pela forma como é a organização dessa oferta.

Não vou chamar de oferta, porque eu não sou inocente que hoje a gente tem que ficar atenta a algumas precauções. Quando você coloca homens e mulheres juntos, é normal. Para pessoas que têm um outro nível de camaradagem, ou, se não, de irmandade.

Quando você coloca pessoas, e eu estava na iminência, quando você coloca pessoas de cargas horárias, de origens, não social não, porque todos são pobres. Mas, assim, no mesmo espaço, e ainda mais no espaço apertado, em que, entre elas, vamos ter que estabelecer regra de grupo... Aí é difícil.

Particularmente, eu tive de desistir dessa oferta, pensando nisso. E uma das coisas que eu pensei era o seguinte o que aconteceu. Ser um homem negro, estar entre mulheres, eu sou alvo de ser acusado de assédio, entre outras coisas.

No ano seguinte aconteceu, lá teve um caso de assédio. Anualmente acontecem problemas na casa do estudante.

Agora, a pergunta é: esses problemas são decorrentes de quê? Por que eles acontecem? Talvez estão na forma, não no conteúdo, quer dizer, não nas pessoas que estão, mas na forma como é essa organização. Então, foi pensando em tudo isso que eu tive de desistir. Não que não precisasse.

Eu precisava desistir. Claro, a nível de adaptação, eu contei com família, com famílias que foram muito prestativas. Mas, como não sou inocente, porque eu já trabalhei com direitos humanos, a gente trabalha, pesquisa, ou tem interesse por essas questões de direitos humanos, sabe que a gente deve privilegiar políticas públicas.

Família pode até ser, pode até querer ajudar. Mas é dentro de uma lógica de prestar favor. Em que vai depender da, ou melhor, vai haver uma relação de dependência que você pode ter com essa família ou não e tudo mais.

Também isso eu abri mão. Abri mão. Então, a nível de adaptação tem sido, claro, um processo de descoberta, a descoberta é muito grande, mas eu tenho tido essa vantagem de me permitir aprendizados ou o ser maleável, a maleabilidade, que é uma das características do ser migrante.

O ser migrante pressupõe o adaptar-se ao contexto, e levar em consideração ao contexto, e às vezes até de forma inocente. De forma inocente. Então, até tem condições que são oferecidas pela instituição que a gente acaba abrindo mão, mas porque peca-se na forma e não no conteúdo.

Então, eu me adaptei e eu venho lidando também com algumas surpresas, surpresas que são de natureza, talvez, cultural, social, local. Social, local. Já tive colega que me convidou para uma comemoração, já, sim, foi... Bom, a interação com colegas de turma.

Mas que os distanciamentos são explícitos? São. Existe distanciamento que a gente não pode negar que não existe. Assim como existe distanciamento para quem é ou não bolsista.

Agora, imagina, bolsista, entre outras camadas. Distanciamento existe. Dentro de uma universidade pública, a gente diz que bom, mas também que pena e que tal. Que tal é onde está a proposição da pesquisa. Que tal enxergar isso?

Eixo Temático: Saúde física, mental e acesso aos serviços da universidade

Entrevistado 4: A universidade oferece muita coisa. Eu conheço coisas que a universidade oferece que provavelmente mais da metade dos colegas não conhecem. Nós temos o ambulatório, por exemplo. A gente pode marcar consulta. Curiosamente, eu tenho uma consulta amanhã.

Também o serviço odontológico, que é oferecido pela universidade. Mesmo experimental, porque são estudantes que fazem. Mas para quem não tem grana, é uma via possível. Tanto é que até a comunidade e o entorno fazem aqui o serviço de tratamento odontológico.

É uma vantagem. E a gente acaba sabendo. Me surpreende que colegas daqui, alguns nem sabem que esses serviços são oferecidos. Provavelmente porque são oferecidos

por determinados grupos. E aí a pergunta é “como são esses serviços?” Aí é uma nuance.

Direto, não. O programa, a nível de saúde, não. Não.

Muito do que eu disse, sei porque eu fui atrás. Por isso que eu toquei na questão informação. Tem muitos serviços que são oferecidos, mas a informação que é passada é insuficiente.

Tanto é que, por exemplo, quando eu candidatei aqui, não vou dizer quem e com que pessoa, eu precisava, mais ou menos, ter informação se há possibilidade de candidatar para a Bolsa. Até essa informação foi negada.

Então, informação é uma questão. Mas sim, serviços existem em alguns. Agora, não existe o encaminhamento direto.

Por exemplo, o PPGE me encaminhou para o ambulatório. Não, não existe. Não. Nem psicológico. Sei que a PRAE, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, tem lá alguns serviços psicológicos que estão dentro do pacote do que a universidade oferece.

Quando eu cheguei, tendo em conta as experiências que eu suporto, a instituição ofereceu serviços, mas também neguei. Também neguei. Não por não querer. Não por não querer. Mas a universidade oferece muita coisa.

Talvez houvesse a possibilidade de, na secretaria de programa, essas informações estarem mais claras do que a universidade oferece. Os encaminhamentos diretos. Que sejam encaminhamentos que não sirvam para estigmatizar. Porque uma das coisas que a gente, enquanto migrante, foge é ser associada a rótulos negativos, porque a gente já carrega isso no nosso DNA. E tem experiência que é muito próxima que é de um colega que precisava de tradução. Um professor do programa que supostamente sabia determinada língua porque diz que traduz materiais.

Não só... Foi chamado de fingiu. Mas houve toda uma estigmatização que às vezes cria uma cadeia que gera constrangimento para quem precisa daquele serviço. Isso eu testemunhei na primeira pessoa.

Não tem a ver comigo, mas enfim. São cortes.

Eixo Temático: Relações pedagógicas, qualidade das aulas e integração de perspectivas

Entrevistado 4: Vamos por partes. Como você avalia a qualidade das aulas em relação ao material utilizado? A prática dos professores. Sim, são professores muito bons, mas muito bons no que fazem.

Sim. Com exemplos, a gente busca trazer de onde a gente vem, mas assim, é um outro contexto que às vezes em si inibe que a gente traga as experiências pessoais. Porque o contexto augura outras coisas.

Aqui a cultura é de olhar para a Europa. Todo mundo quer Bourdieu, quer sei lá, tudo Europa. Tem os exemplos, até nas redes sociais quando a gente vai acompanhar, onde eles passam as férias. É lá, é o norte global.

O que eu vou trazer sobre a África? O que eles vão querer ouvir? A partir desse panorama, a gente se sente inibido. Se sente inibido.

Agora, já tive ocasiões de professoras pontualmente que privilegiaram bastante, assim, não vou nomear, porque não é objeto da sua pesquisa, que propiciaram, propiciaram agora a noção de que se tem um grupo diverso, um grupo com outras experiências, que iam contribuir, não só que iam contribuir, mas mirar também, mirar.

Nós temos um programa que tem uma ementa que é um desastre, um desastre, emendas obsoletas. O Fazer Ciência, hoje, obriga a que se olhe para a multiplicidade. A ementa é toda europeia, o máximo que você encontra aqui é Paulo Freire, todos brancos. Mulheres, então, entram como apêndice. Se eu quiser usar uma outra régua, porque quando a gente fala em qualidade, depende da régua que eu posso usar.

Porque se você vincular essa régua entre qualidade e origem, seja associar, vai ser um desastre. Vai ser um desastre.

E, às vezes, a gente acaba concordando do porquê que um ou outro professor que pesquisa, a sua pesquisa acaba tendo um impacto maior e outros estão tateando, tateando, tateando, dependendo dos orientandos, das produções dos orientandos, porque não surgem ideias.

Por que não surgem ideias? Porque estão presos a uma noção de ciência obsoleta, uma noção de ciência que não traz avanços, traz retrocessos. Hoje o mundo está preocupado, o tema migração é, está em alta, assim como a inteligência artificial está em alta, tema experimente.

As pessoas estão preocupadas em discutir Paulo Freire, Paulo Freire, Paulo Freire, deixa lá ele descansar em paz, já foi, não vamos discutir autores, vamos discutir conclusões, conclusões relevantes na ciência.

Quem um dia propiciou um evento desse, olha para os eventos que o programa oferece, olha para as matérias optativas, porque a gente avalia também isso, às vezes pensa-se que a gente não enxerga, mas a gente enxerga.

Quais são as matérias optativas que são oferecidas? A gente precisa falar da pesquisa em educação, já tem fundamentação teórica, já tem epistemológica, e mesmo assim, porque eu posso olhar, julgar a qualidade, mas posso olhar no outro ângulo. O que muitas vezes os programas querem de nós enquanto estudantes? Usam a mesma regra para todos.

Uma delas é, terminado o semestre, tem que produzir um artigo, que, na verdade, não é artigo, gente, não é, não é, não é, não é. Claro, enquanto exercício, é válido. Há um espaço em que é pensado para nós termos capacidade de estruturar textos que sejam densos e não extensos?

Se não há, porque estamos a ser ensinados, primeiro a ser prolixos, e a literatura internacional não está interessada com textos prolixos. Exercitar o raciocínio lógico, causa e efeito.

No texto, eu devo começar começando com o agente da ação, quer dizer, o sujeito, a ação e o efeito da ação. Quem discute sobre isso, sobre texto científico na educação, a gente quer falar sobre isso, porque existe uma lógica interna de um texto científico.

Os trabalhos, eles privilegiam, basta que você apresente um texto. Às vezes, o tamanho de página é usado como critério de qualidade, e já vem delimitado. Trabalho mínimo de oito páginas, máximo de doze. O que é isso?

Por que não me pedem que eu consiga sustentar uma hipótese relevante dentro da nossa linha de pesquisa? Assim como eu posso julgar a qualidade, vai depender muito da régua, no mais, nós temos um programa que atende bem ao campo.

O nosso campo é da educação, tem professores que produzem sobre a educação, porém, a nível de temas prementes, temas urgentes, não há. Por quê? Entra a crítica que eu fiz recente, porque nós temos apenas duas linhas de pesquisa. Ou você pesquisa em ciência e aprendizagem, ou você pesquisa políticas. Se eu tenho esses, então, dentro das suas análises, você pensar assim, encontrar uma brecha para dizer olha, nós precisamos de mais linhas de pesquisa. Pessoas que estão a tratar-me a pesquisar atualmente. Eu pesquiso o que as pessoas escrevem nos banheiros. Qual é o meu maior sofrimento? Para eu ver que tem algo a ver com ensino e aprendizagem.

Agora, me diz como é que eu tenho que justificar isso. É uma dor de cabeça.

Mas a minha pesquisa, o ambiente dentro de uma instituição, existe o chamado espaço liminar. Espaço liminar é aquele em que a instituição é regida por norma, no

entanto, a condição do espaço banheiro me propicia duas coisas, anonimato e privacidade.

Dentro do anonimato, a sensação de privacidade me permite eu ser eu mesmo. E o que eu faço nesses momentos? Discutir sobre isso não tem a ver com a formação humana? Querem que eu trate apenas da formação humana tratando da formação do professor? Ou da formação do aluno? Não, tem tudo a ver. Então, essa é uma reclamação que faço. A gente não tem como discutir qualidades se nós não pensávamos nas possibilidades. E uma delas é essa, as linhas de pesquisa que nós temos são insuficientes. Estou mais a reclamar do que outra coisa.

Eixo Temático: Metodologia, avaliação e participação em aula

Entrevistado 4: Eu acredito que você não vai levar tudo isso e isso, que eu digo, não representa o todo. Porque tem coisas que eu precisaria de mais tempo para parar e pensar na resposta. E se a gente faz isso na pesquisa, a gente acaba enviesando seus dados. Eu vou colocar o termo possível. Tudo está sendo oferecido dentro do possível, dentro do que o programa pode.

Eu penso que sim. O espaço é dado. A gente lida com a estigmatização normal, que eu sou o negro retinto dentro de uma turma que uma ou outra vez aparece uma pessoa negra retinta. Eu sou o negro retinto porque eu não tenho um professor negro retinto. Então, eu me sinto entre os pares? Não, não. Eu tenho essa noção de que eu sou estrangeiro. De que em qualquer lugar que eu chego, primeiro se percebe o meu corpo. As pessoas primeiro percebem o meu corpo.

Agora, quais são as minhas loucuras? A minha visão de mundo? Isso, quando alguém ouve, é que mais ou menos percebe que opa, o fulano pensa dessa maneira. E quando não me é dado espaço, paciência. Nós temos uma extensão e um programa que propicia menos a interação entre estudantes. Às vezes, eu sou obrigado a participar em outras instituições. Porque eu quero interagir. E essa interação, não estou a dizer a interação bairrista. Não, a instituição tem que oferecer as coisas de forma institucional.

Como é que você propicia uma interação entre estudantes? Organizando um congresso de estudantes. Um congresso de estudantes. Os estudantes vão ser os julgadores dos trabalhos que vão ser submetidos. Vão ter mais espaço de apresentar os seus trabalhos. Eu estou de 2022 aqui. Ainda não me foi oferecido. Ainda não vi essa atividade. Então, entra nessa limitação.

Eixo Temático: Socialização, amizades e redes de apoio

Entrevistado 4: Eu gostaria. Gostaria, sim. Gostaria. Gostaria. Tem encontros que são propiciados pelo grupo de pesquisa, que até eu gostava. Sempre que a minha orientadora, que eu agradeço muito, diz, vamos tomar uma tequila. Eu tenho gostado desses momentos. Tenho gostado quando a gente tem encontros no grupo de pesquisa. Eu fico naquela ansiedade, porque parte do tempo eu fico ou aqui na universidade ou em casa. É muita solidão nesse sentido.

Mas não é que eu não consiga lidar com essa solidão. Não reclamo. Mas que eu elogio esses pequenos momentos. Dentro do espírito que eu carrego. Porque eu venho de um contexto em que a gente interage mais. Interage mais. Não existem muitos distanciamentos. Não existem. Mas aí a gente tem que dançar conforme a música.

E tem coisas que talvez a gente deixe de fazer por não conhecer. Eu fico naquela. Faço isso ou não faço. Tem vezes que eu cheguei a fazer no mestrado um prato da comida. O pessoal achou estranho. Então a gente para. No mestrado eu espero. Prontos, porque são nossos gostos. Mas a nível de amizade, eu gostaria. Gostaria de ter amizade.

Com certeza com outros estrangeiros. Com outros estrangeiros. A gente convive mais. Muitos dos estrangeiros. Existe uma irmandade muito grande. Existe uma solidariedade muito grande. Isso eu venho admirando. Que a gente meio que comenta alguns desafios. Inclusive surgem algumas iniciativas.

Com colegas colombianos. Eu já cheguei a convidar colegas da Colômbia. Colegas de Moçambique. Agora não lembro. Haiti também. Convidei. Conheci a casa. A gente preparou a comida. A gente foi fazendo rodízio. Existe essa camaradagem. Há uma ilusão que eu já cheguei a ver alguém dizer e a ouvir alguém dizer de que entre eles já se conhecem. Entre eles já se passa uma informação.

Isso eu ouvi dentro de um espaço institucional. Eu, se fosse uma pessoa de fé, eu ia dizer que essa pessoa estava cometendo um pecado imperdoável. Um pecado que nunca deveria se confessar. Por esse pecado. Ou se eu fosse o padre, eu não ia absolver. Porque essa percepção ela reforça alguns desafios que a gente enfrenta.

Alguns desafios. Porque o primeiro deles, nós temos um grupo de estudantes estrangeiros aqui da UEPG. Além do programa. Uma das coisas que a gente mais partilha é sobre aluguel. É sobre se mora junto no mesmo quarto. Essas informações a gente circula normal. A gente conversa.

Isso é algo que a gente conversa com alguém daqui? Não. É um não assunto para alguém daqui. Para nós é um assunto essencial. Muitas vezes alguns itens que a gente precisa… Então, existem algumas informações que a gente circula entre a gente, assim, que a gente partilha. Isso porque existe uma camaradagem maior. Uma irmandade maior.

Porque acho que a gente entende que estamos no mesmo mar. Mas eu reforço, assim, que é pecaminosa essa ideia de presumir que entre pessoas estrangeiras elas se ajudam entre elas. Primeiro, é que a gente não tem a mesma proveniência. Eu sou de Angola. Dentro de Angola. Eu venho de uma região específica. Se houver alguém de Angola aqui, de uma outra região, que provavelmente a gente não fala as mesmas línguas de lá.

Provavelmente, talvez, a gente não tem... a nível de grupos étnicos não tem uma proximidade. Assim como quem vem de Moçambique. Entre a gente existem até relações de superioridade. Um que é da Nigéria sempre se sente superior a alguém que é de Angola.

São coisas que entre nós, de grupo, porque a tradição ou a mentalidade... Mas, no contexto brasileiro, os estrangeiros acabam convivendo melhor entre si, não por esse sentimento de superioridade, mas porque estão distantes de casa. Estão no mesmo barco.

A gente compartilha as mesmas angústias, as mesmas faltas, as mesmas dificuldades com moradia, com comida, com as bolsas que atrasam, com documentos que demoram. Então, a gente cria uma rede de apoio entre nós. E isso é muito forte, muito presente. Eu considero que é uma das formas que a gente encontrou de sobrevivência emocional e prática mesmo.

Tem dias em que eu não tenho vontade de sair de casa, e aí chega uma mensagem: “vamos nos encontrar”, “vamos cozinhar juntos”, “vamos assistir um filme”, e isso muda o dia. Essas pequenas coisas são o que seguram a gente. Porque, institucionalmente, não há um programa que promova a convivência ou o bem-estar de quem vem de fora. Nós nos organizamos. É uma rede informal, mas é uma rede real.

Eixo Temático: A coordenação e a secretaria do programa

Entrevistado 4: A coordenação atual é muito aberta. Eu reconheço. A professora é muito aberta. Escuta, tenta resolver, mas, às vezes, não depende dela. Porque o

programa está dentro de uma estrutura maior, que é a universidade, que tem seus próprios entraves burocráticos.

Então, há boa vontade, mas há limites. E, também, há questões que são estruturais. Por exemplo, a questão do acesso às bolsas. A decisão final não está no programa. Está na pró-reitoria.

Então, eu reconheço o esforço, mas o que falta é a estrutura maior estar sensível às particularidades. E aqui, a gente volta para o que eu disse lá no começo: olhar para as diferenças. Não é tratar o diferente como exceção, mas considerar o diferente dentro da norma.

Eixo Temático: Sugestões de melhoria para a UEPG e para o PPGE

Entrevistado 4: Primeiro, informação. Informação clara, acessível e organizada. Que quem chega saiba o que tem, o que pode, o que não pode.

Depois, uma política institucional de acolhimento. Não é só oferecer moradia, é garantir que essa moradia seja digna, acessível, que não gere constrangimento.

Ter uma coordenação de estudantes estrangeiros que seja atuante, que não seja só simbólica. Que acompanhe o cotidiano, que tenha reuniões, que leve as demandas.

E, sobretudo, que o programa olhe para si mesmo. Que olhe para as suas práticas, para os seus currículos, para as suas linhas de pesquisa, para ver se realmente refletem a diversidade que a universidade diz ter.

Porque, do contrário, a gente continua reproduzindo exclusão dentro do espaço que deveria ser o mais inclusivo. Eu gosto do programa. Eu aprendo muito. Mas eu também sei o quanto poderia ser melhor, para todos.

Eu que agradeço. Espero que o meu depoimento sirva para alguma reflexão, para que quem venha depois encontre um caminho um pouco mais leve.

B4 – TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTADO 5

Eixo 1 – Dados pessoais, trajetória e chegada ao Brasil

Entrevistado 5: “Eu sou da África, Moçambique.”

Entrevistado 5: “O Grupo Coimbrra, Universidade Brasileira. Não sei se você conhece. Então, é um grupo que esteve interrompido depois do governo, vou aqui mencionar o nome — todo mundo não gosta de mencionar o nome, eu também não vou mencionar. Então, o governo anterior ficou paralisado o projeto e retomou justamente em 2022. E quando houve essa retomada, foi a primeira edição dessa retomada, acabei sendo adquirido em 2023.

Entrevistado 5: Bom, quem paga a bolsa, penso que é a CAPES, né? Porque quando eu vejo todo o roteiro do valor da bolsa, certo que eu encontro a CAPES ali.

Entrevistado 5: A minha linha de pesquisa é História e Política Educacionais, e a minha orientadora é a Dra. Vera Martins.

Entrevistado 5: Eu pesquiso sobre políticas educacionais para pessoas com deficiência muscular.

Por conta de que eu sou pai de uma menina que é uma criança com deficiência, então importa, se calhar, fazer menção à minha formação base. Eu sou do exército, sou fuzileiro naval, e por conta dessa vivência da minha vida, dessa particularidade, ou assim de aspas chamar, que acabei tendo interesse para compreender como é que o sistema educacional estava estruturado para receber as pessoas com alguma particularidade, aquilo que o Bigoste chama corpos comprometidos.

Então, a estrutura estava preparada para fazer face a isso.

Por conta disso, no mestrado, então, eu decidi cursar a área da educação e, no doutorado, também a área da educação, para aprofundar justamente esta temática, que é a minha preocupação — além de ser uma preocupação pessoal, mas surgiu do pessoal, do interesse pessoal, que de certa forma com a pesquisa vai me fazendo, vai sendo um descobrimento da realidade.

Eixo 2 – Motivos da escolha do Brasil e ingresso na UEPG

Entrevistado 5: vou dizer especificamente a UEPG, porque eu não conhecia a UEPG, eu não conhecia a Ponta Grossa.

Eu sabia que nós temos acesso a alguns canais brasileiros, com destaque para a Globo e a Arcop. E nessas duas estações televisivas, raramente passa alguma notícia de Ponta Grossa, mas a gente frequentemente acompanha sobre Paraná, Curitiba e alguns pontos como Londrina, a gente escuta lá, São Paulo, Rio de Janeiro... mas Ponta Grossa, especificamente, não lembro ter escutado antes de eu me concorrer para a bolsa.

Então, eu não concorri de forma direta para Ponta Grossa ou para a UEPG. O programa está estruturado no sentido de que ele oferece cinco oportunidades para cada candidato. Então, você vai escolhendo, num panorama de universidades que eles apresentam, que estão com editais ou vagas disponíveis, você escolhe pelo menos cinco universidades.

E das cinco que eu havia escolhido, a UEPG acabou sendo a universidade que então me selecionou através da orientadora, a professora Vera, que olhou o projeto e achou interessante e acabou aceitando o projeto. Foi por essa razão que eu cheguei até a UEPG. Não porque houve uma candidatura direta que eu indicasse a UEPG, não.

Entrevistado 5: Não, foi a primeira viagem ao Brasil. Agora, a questão da língua é porque meu país também fala a língua portuguesa. E somos países de colônia, colonizados ou invadidos por Portugal, infelizmente. Então, é a nossa língua oficial de comunicação. De tal forma que isso facilitou a minha integração no Brasil, porque a língua é a mesma.

Entrevistado 5: Bom, é que eu já venho direto para o PPGE. Eu, como disse, a minha formação e mestrado foi na área de educação. Então, quando eu olhei o edital, as universidades, eu sempre focava na área de educação. Então, a escolha do PPGE foi a partir do edital, dessa edição, do edital do PPGE.

Entrevistado: Eu sou graduado em ciências militares, na especialidade de fuzileiros navais.

Eixo 3 – Acolhimento, adaptação e suporte institucional

Entrevistado 5: Bom, ajuda sim, eu tenho que reconhecer que teve ajuda. Porque logo a primeira, a minha chegada em Curitiba, a antiga coordenadora, né? A professora Simone Cartaxo estava lá em Curitiba, ela recebeu-me, deu-me os primeiros encaminhamentos que eu considerei um momento muito importante. A recepção dela em Curitiba facilitou a minha movimentação por Curitiba, até eu achar o autocarro — o ônibus — que me levasse a Ponta Grossa. E em Ponta Grossa, como eu já tinha um contato com uma colega também moçambicana, ela foi uma ponte muito importante quando eu cheguei. E ela já havia preparado uma moradia pra mim, o que, de certa forma, facilitou a minha integração quando eu cheguei. Ela foi a pessoa que me recebeu e ela ajudou a encontrar uma moradia. Então, eu já cheguei com uma base um pouco estruturada, o que facilitou, de certa forma. Agora, quanto à universidade, a orientadora foi atenciosa e a coordenação anterior também ajudou bastante em todos os encaminhamentos até a efetivação da bolsa.

A minha amiga foi a pessoa que também ajudou no processo de tratar os documentos para a legalização da minha estadia com a Polícia Federal, assim como questões bancárias. Então, esse todo o processo foi feito dessa forma.

Entrevistado 5: De transporte? Bom, de transporte não tenho, se calhar, muita queixa. Porque foi fácil também, quando eu cheguei, logo tratei o cartão de meia-passagem, que também me facilitou bastante fazer uma pequena economia dos valores e tal, que de certa forma ajudou para a manutenção da minha estadia.
E hoje, que na altura eu não entendia muito a moeda, né? E ter meia-passagem era uma valia, mas hoje eu já entendo perfeitamente a moeda, já sei fazer a gestão com ela e já nem uso mais o cartão.

Eixo 4 – Vivência acadêmica e relação com docentes

Entrevistado 5: Bom, como estamos a falar de dois países diferentes, com ensino também diferente... bom, eu sempre lembro que eu lembro, tenho que revisar uma passagem que eu tive com o professor, que logo no segundo dia de aula eu disse para o professor que eu não estava a compreender nada. Mas o professor foi muito paciente e ele escutou a minha angústia, a minha angústia naquela época, e ele disse: 'Olha, você está a sofrer vários movimentos ao mesmo tempo, mas você não está a compreender essas transformações culturais, exercitar social, o ensino diferente; tudo isso vai mexendo o seu psicológico, que acaba dando este vazio que parece que você não está a compreender alguma coisa. E de fato era isso: eram todos esses movimentos acontecendo ao mesmo tempo e que me davam uma sensação de que eu não estava me conectando ao que eu estava a fazer. Mas foi algo que depois consegui superar e, bom, as temáticas das disciplinas, como eu disse, o ensino é diferente, fui me adaptando e hoje estou inserido.

Entrevistado 5: Os professores, sim, foram, com exceção de alguns, que acabam sendo, na minha opinião, autoritários, que não compreendem que... Por exemplo, eu, ao mesmo momento que estou estudando, eu preciso fazer gestão, tenho a minha família, tenho que fazer gestão da minha família. Eu estou distante, mas eu estou, ao mesmo tempo, auxiliando a minha esposa a fazer a gestão da família. E esses todos os movimentos vão interferindo em uma e outra coisa. E é algo que eu acho muito ruim quando um professor não escuta ou não procura compreender o lado do estudante. E só quer tomar a decisão e está tomada. Não há espaço para escutar, espaço para aquela escuta ativa, saber o que está acontecendo no estudante. E o professor já vai lá, o professor já vai lá julgando. E eu tive uma situação igual a essa, né? Mas, infelizmente, o pessoal, a vida segue.

Entrevistado 5: Bom, talvez eu vou apontar o sistema avaliativo, que eu acho, em alguns casos, achei também um sistema meio dogma, né? Que não oferece uma abertura, uma clareza de como é realizada a avaliação.

Até a gente vê o critério todo de avaliação, mas em outros a gente não vê. Eu lembro que eu tenho uma disciplina que tive um conceito B, mas não sei porquê, porque não se deixa claro o que esteve em falta para que não comece nas outras disciplinas. E não se diz nada.

E só para fazer um aponte, que depois da próxima semana terá o evento da Semana da Educação, e eu justamente trago um texto que fala sobre avaliação da aprendizagem, que é este meu ressentimento sobre a prática que eu sofri, porque eu acho que a avaliação está sendo meio dogma, que o professor está avaliado distante das metodologias, dos conteúdos, da vida do próprio estudante. Então, é uma avaliação meio mecânica.

Eixo 5 – Participação acadêmica, eventos e integração social

Sim, sim, participei de muitos eventos. Desde 2023 até aqui, já fui a São Carlos, participei de um evento em São Carlos, no UfsCar, nesse caso. E já fui também a Santa Maria, no Rio Grande do Sul, participei de um evento lá. E outros que eu já participei de forma remota, sem esquecer alguns eventos organizados pela própria UEPG.

Entrevistado 5: Sim, sim, consegui estabelecer esses contatos. Porque alguns são colegas mesmo da minha turma de doutorado, alguns são nem por isso, são de outras regiões, não sendo brasileiros, são de outros países, como o caso do Haiti, que tenho maior afinidade com ele. E é isso.

Entrevistado 5: Não necessariamente. Eventos religiosos e políticos também, porque eu sou muito crítico à questão de injustiça social. Então, eu já participei de alguns movimentos mesmo que visavam a luta por direitos, justamente dos estudantes.

Eixo 6 – Barreiras, desafios e situações de preconceito

Entrevistado 5: Na UEPG... Na UEPG, aqueles que eu já apontei, que foi logo no início da formação. Eu senti uma desconexão daquilo que eu trazia como conhecimento e daquilo que eu fui encontrar, parecia não se encaixar. Mas era mesmo por conta desse contraste de realidades. Agora, uma dificuldade que eu encontrei foi identificar os locais nos campus — de Uvaranas, que é o centro — para encontrar a biblioteca. Às vezes era difícil. Eu lembro que às vezes eu chegava no campus da

Uvaranas e tinha que usar o Google Maps para localizar algum lugar. Então esse foi um desafio.

Entrevistado 5: E em termos da cidade, bom, sofri um pouco de racismo, um pouco. Mas nada relevante que fosse suficiente para desanimar de alguma coisa, não. Eu considero um acolhimento saudável. Foram momentos meio soltos. Mas também por conta de que há muito tempo eu estou em casa. Raramente eu estou exposto na rua por aí.

Entrevistado 5: Bom, sobre a localização dentro da universidade, sempre que eu procurasse auxílio, eu sempre tive, dentro da universidade. Agora, os aspectos que eu pontuei que aconteceram fora desses pontos soltos, nunca achei necessário compartilhar. Porque era um... Como eu disse, eu venho do Exército, já tenho uma certa maturidade. Lá dentro do Exército a gente já volta com uma blindagem e tal. Existem pequenos casos que a gente descarta, né?

Eixo 7 – Contribuições da experiência e impacto pessoal/profissional

Entrevistado 5: Eu costumo dizer, inclusive ontem... não foi ontem? Ontem ou ontem no Caíque... Eu disse... o professor também fez uma questão similar a essa. Eu disse: 'Não, eu sofri um parto', como diz Paulo Freire. Eu sofri um parto. Então, houve uma grande transformação. Por conta de que o ensino, por exemplo, em Moçambique, ele não está focado nos filósofos, nas correntes filosóficas. Aqui Eu tenho uma... agora já estou inserido em alguma corrente filosófica. O que é diferente no nosso contexto. Então, isso eu acho algo... hoje, eu já não só falo. Eu falo com uma base teórica, que tem uma inclinação teórica. E eu considero isso algo que me transforma bastante. É uma formação integral no verdadeiro sentido.

E eu acho que isso vai ajudar, quando eu regressar ao meu país, em saber como contribuir a partir dessas teorias, dessa corrente filosófica à qual eu me assento agora.

Eixo 8 – Avaliação das políticas de acolhimento e sugestões

Entrevistado 5: Bom, de forma geral, está sendo preparado. Mas, de forma específica, talvez eu apontaria que... se a universidade criasse condição de ter um centro de acolhimento, um edifício. Eu tive esse caso de ter alguém que facilitou a moradia.

Mas vamos olhar para uma situação em que alguém não tenha esta pessoa para dar o primeiro encaminhamento. Então, se a universidade tivesse um acolhimento justamente para receber os estudantes e colocar, não seria uma espécie de confiná-

los, mas para ter o primeiro lugar para poder dormir. E depois daí vão se adaptando e vão se encontrando na universidade, na sociedade e vão seguindo a vida. Pelo menos em um período ali, nas primeiras semanas, seria interessante mesmo.

Entrevistado 5: Talvez se abrisse mais espaços, mais vagas para estudantes estrangeiros. Em particular, tenho que puxar a coisa para o meu lado, para o continente africano, para Moçambique em particular, que o nosso índice de desenvolvimento humano é muito baixo. Então, quanto mais abrir-se essas oportunidades, vai ajudar bastante a melhorar aquilo que é a nossa condição enquanto seres humanos.

ANEXOS

ANEXO A – GCUB/PROAFRI nº 001/2021

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PAÍSES

AFRICANOS - ProAfri

Segunda Edição - Moçambique

Edital GCUB/ProAfri nº 001/2021

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PAÍSES AFRICANOS - ProAfri Segunda Edição - Moçambique Edital GCUB/ProAfri nº 001/2021

PREÂMBULO

O Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) promove, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Moçambique (MCTES), e com o apoio da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DTED/MRE) e da Embaixada do Brasil em Moçambique – o Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos – ProAfri. O ProAfri tem por objetivo apoiar professores de universidades moçambicanas mediante bolsas acadêmicas de Mestrado e de Doutorado, ofertadas por Programas de Pós-Graduação de Universidades Brasileiras associadas ao GCUB, devidamente recomendados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC).

Acerca das iniciativas do GCUB

O GCUB é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter acadêmico, científico e cultural, de duração ilimitada, composta por uma rede de 88 universidades brasileiras de educação superior, fundada em 29 de outubro de 2008. Sua missão institucional é desenvolver relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições associadas e fomentar a internacionalização universitária por meio de programas, projetos e ações associadas à cooperação internacional. Essas atividades são executadas em parceria com organizações internacionais, universidades estrangeiras, redes universitárias e órgãos governamentais em um grande número de países. No Brasil, o GCUB é apoiado pelo

Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), entre outras instituições.

1. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1 O presente Edital tem como propósito regulamentar a seleção de candidatos para preenchimento das vagas oferecidas pelas Universidades brasileiras associadas ao GCUB no âmbito do ProAfri – Moçambique 2021 para cursos de Mestrado e de Doutorado, em modalidade presencial1 , com início em 2021 ou 2022, de acordo com as informações constantes na Tabela de Cursos de Mestrado e de Doutorado das Universidades Brasileiras.

1.2 O candidato deverá cursar o Mestrado ou o Doutorado para o qual foi selecionado e, após concluir com êxito todas as exigências e formalidades acadêmicas do programa ao qual estiver vinculado, receberá da universidade brasileira o título de Mestre ou de Doutor.

1.3 O GCUB ou as universidades brasileiras não assumem qualquer responsabilidade pelo reconhecimento do diploma em outros países.

1.4 Entre o GCUB, as universidades brasileiras e os bolsistas ProAfri – Moçambique não se estabelecem quaisquer tipos de relações trabalhistas ou comerciais, da mesma forma que as instituições envolvidas não assumem qualquer tipo de responsabilidade civil, contratual ou extracontratual em todo o processo acadêmico.

1.5 Idioma

1.5.1 O idioma dos cursos é o português, sendo facultada aos programas de PósGraduação a oferta de disciplinas e atividades acadêmicas em outros idiomas.

1.5.2 Uma vez matriculados na instituição, os bolsistas ProAfri – Moçambique deverão seguir todas as exigências dos cursos relacionadas à proficiência em idiomas.

1.6 Período

1.6.1 Do início dos cursos de Mestrado e de Doutorado: o início dos cursos obedecerá aos calendários das universidades receptoras, conforme Tabela de Cursos de Mestrado e de Doutorado das Universidades Brasileiras.

1.6.2 Da conclusão dos estudos: - Para os Mestrados - até 24 meses após o início do curso, de acordo com as normas e regimentos internos de cada Programa de Pós-Graduação. - Para os Doutorados - até 48 meses após o início do curso, de acordo com as normas e regimentos internos de cada Programa de Pós-Graduação.

1.7 Coordenação do ProAfri

1.7.1 Coordenação Geral do ProAfri: Diretora Executiva do GCUB.

1.7.2 Coordenação do ProAfri em Moçambique:

1.7.2.1 No IBE: Diretora Geral do Instituto de Bolsas de Estudo.

2. DAS MODALIDADES DE APOIO

2.1 Durante o período de permanência no Brasil, cada bolsista terá os seguintes benefícios: 2.1.1. Isenção de pagamento de taxas de matrículas, mensalidades ou anuidades acadêmicas referentes ao curso para o qual tenha sido selecionado na universidade de destino.

2.2 Bolsas de Estudo2 :

2.2.1 Mestrado: bolsas mensais tomando como referência, no mínimo, o valor pago pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos estudantes brasileiros que realizam estudos de mestrado no Brasil, sob responsabilidade da universidade de destino durante todo o período de duração normal dos estudos, até o máximo de 24 meses, de acordo com o estabelecido na Tabela de Cursos de Mestrado.

2.2.2 Doutorado: bolsas mensais tomando como referência, no mínimo, o valor pago pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos estudantes brasileiros que realizam estudos de doutorado no Brasil, sob responsabilidade da universidade de destino durante todo o período de duração normal dos estudos, até o máximo de 48 meses, de acordo com o estabelecido na Tabela de Cursos de Doutorado.

2.3 Acesso aos restaurantes universitários, quando houver, respeitadas as normas relativas aos restaurantes das universidades de destino.

2.4 Acesso às aulas, salas de estudo, bibliotecas, laboratórios e outros serviços universitários nas mesmas condições dos demais estudantes da universidade receptora.

2.5 Para implementação da bolsa e de eventuais benefícios, os bolsistas deverão apresentar-se na universidade brasileira e seguir as orientações da Coordenação Institucional do ProAfri – Moçambique sobre os procedimentos de matrícula, abertura de conta corrente, emissão de documentos exigidos pelo governo do Brasil, apresentação de seguro internacional com cobertura médica3 , laboratorial e hospitalar válido em todo o território brasileiro, que inclua repatriação funerária, apresentação de passaporte com o Visto Temporário IV (Subseção IV), previsto no art. 14, I, d, da Lei de Migração (Lei 13.445/2017). Em hipótese alguma será aceita outra categoria de visto.

2.6 Benefícios oferecidos pelas Instituições de Moçambique:

2.6.1 Seguro Internacional de saúde (a apólice deve ser renovada anualmente, sob pena de não renovação ou cancelamento da matrícula). Sob a responsabilidade da Instituição de Ensino Superior onde o candidato tem vínculo laboral.

2.6.2 Seguro de Viagem: Sob a responsabilidade do Instituto de Bolsas de Estudo - IBE.

2.6.3 Passagem aérea de ida e volta: Sob a responsabilidade da Instituição de Ensino Superior, onde o candidato tem vínculo laboral.

2.6.4 Custo de emissão do Visto (VITEM IV): Sob a responsabilidade do Instituto de Bolsas de Estudo - IBE. Observação: Os professores aprovados terão a manutenção de 75% do salário durante todo o período regular do curso no Brasil.

3. DOS REQUISITOS PARA A CANDIDATURA

3.1 Requisitos gerais para a candidatura:

3.1.1 A solicitação de inscrição será de caráter individual.

3.1.2 O estudante não pode ter recebido outras bolsas acadêmicas de qualquer órgão do governo brasileiro no mesmo nível de estudo proposto pelo ProAfri - Moçambique.

3.1.3 Ser nacional ou residente permanente em países africanos, nesta edição, Moçambique. 3.1.4 Ser professor de universidade moçambicana.

3.1.5 Encontrar-se em boas condições de saúde (física e mental) para realizar estudos de pós-graduação.

3.1.6 Demonstrar a possibilidade de financiar os gastos extras não cobertos pela bolsa de estudos. (Exemplo: gastos de subsistência superiores aos fundos descritos no ponto 2).

3.1.7 O candidato deverá indicar o nível para o qual se candidata: Mestrado ou Doutorado.

3.1.8 Cada candidato deverá, obrigatoriamente, se inscrever em dois cursos de Mestrado ou de Doutorado, de diferentes universidades e, preferencialmente, de regiões distintas do Brasil.

3.1.9 A apresentação do diploma de Graduação é obrigatória para todos os candidatos. No caso dos Doutorados, será de responsabilidade do candidato verificar se o Programa de Pós-Graduação exige o diploma de Mestrado. (Ver tabela).

4. DOS DOCUMENTOS PARA A CANDIDATURA

4.1 As candidaturas para Mestrado ou Doutorado devem conter os seguintes documentos:

4.1.1 Formulário de candidatura online, devidamente preenchido.

4.1.2 Carta assinada pelo dirigente maior da universidade de vínculo do docente, em Moçambique (Reitor ou equivalente, ou seu representante legal), autorizando cada uma das candidaturas aos cursos de pós-graduação pleiteados. Na carta, o dirigente deverá se comprometer, caso o candidato seja selecionado, a assumir os compromissos listados nos itens 2.6.1 e 2.6.3 do Edital GCUB/ProAfri nº 001/2021.

4.1.3 Cópia do documento de identidade (documento de nacionalidade, passaporte ou documento nacional de identidade)

4.1.4 Curriculum Vitae (não é necessário incluir comprovantes no ato da inscrição. Contudo, os comprovantes podem ser solicitados pela universidade brasileira ou pelo GCUB em qualquer momento).

4.1.5 Histórico Acadêmico de graduação (licenciatura ou bacharelado) e de Mestrado, quando for o caso.

4.1.6 Atestados médico e psicológico que comprovem boas condições de saúde (física e mental) para realização de estudos de pós-graduação no Brasil.

4.1.7 Diploma ou certificado de conclusão de estudos universitários realizados: Graduação (Licenciatura ou Bacharelado) e título de Mestre, quando for o caso.

4.1.8 Duas cartas de recomendação, de preferência de professores universitários ou de outras pessoas de reconhecida experiência acadêmica ou laboral

4.1.9 Para cada uma das duas propostas, o candidato deverá apresentar três textos: - Especificações: Fonte Times New Roman, Nº 12; espaço entre linhas de 1,5 cm; e margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm.

- Conteúdo dos textos:

● Texto 1 - Expectativas e interesses acadêmicos; expectativas profissionais e perspectivas, quando do regresso à instituição de vínculo em Moçambique (máximo de duas páginas).

● Texto 2 - Justificativa para a escolha do curso, temática central e problema a ser investigado; delimitação e justificativa do objeto de estudo; revisão bibliográfica; procedimentos metodológicos; cronograma; e referências bibliográficas (máximo de oito páginas). Nota: As propostas iniciais (Texto 2) apresentadas pelo candidato no ato da inscrição constituem instrumento de avaliação e poderão ser modificadas ou substituídas em função da aderência às linhas de pesquisa e das condições de execução no curso.

● Texto 3: Carta de compromisso (máximo uma página) que aborde cada um dos seguintes pontos: ▪ Fonte(s) de financiamento e plano para cobrir os aspectos não contemplados pela presente bolsa de estudo. (Exemplo: gastos de subsistência adicionais). ▪ Disponibilidade para viajar ao Brasil antes da data prevista para o início do curso e residir neste país pelo tempo de duração do programa de estudos. ▪ Declaração de não ter recebido outras bolsas acadêmicas de qualquer órgão do governo brasileiro no mesmo nível pleiteado no ProAfri. Nota: Caso o candidato seja selecionado para a bolsa e se a universidade receptora solicitar, os documentos

referidos nos itens 4.1.5, 4.1.6 e 4.1.7 deverão ser traduzidos oficialmente (tradução juramentada) para o português, exceto se já estiverem em língua franca (português, inglês, francês e espanhol).

4.2 As inscrições são gratuitas e efetuadas por meio eletrônico.

4.3 Data limite para submissão do pedido de inscrição: 30 de abril de 2021, até às 23:59 (horário de Brasília-DF, Brasil). Nota: Recomenda-se aos candidatos que não deixem para submeter suas propostas no último dia, uma vez que pode haver sobrecarga no sistema, impedindo o recebimento da proposta.

4.4 A inscrição às bolsas de estudo do ProAfri – Moçambique 2021 implicará o conhecimento e a aceitação definitiva das normas e condições estabelecidas neste edital, das quais o proponente não poderá alegar desconhecimento.

4.5 As informações serão de inteira responsabilidade do candidato, reservando-se ao GCUB o direito de excluí-lo da seleção se a documentação requerida for apresentada com dados parciais, incorretos ou inconsistentes, em qualquer fase, ou ainda fora dos prazos determinados, bem como se constatado, posteriormente, serem aquelas informações inverídicas.

4.6 Os documentos originais poderão ser solicitados pelo GCUB ou pela universidade de destino a qualquer tempo.

5 DA SELEÇÃO DAS CANDIDATURAS

5.1 O processo de avaliação das candidaturas para atribuição de bolsas de estudos ao ProAfri – Moçambique desenvolve-se em três fases, todas eliminatórias. O candidato poderá ser eliminado em qualquer uma das fases caso não atenda completamente aos requisitos estipulados para cada uma delas.

5.1.1 A primeira fase da avaliação (análise documental) estará a cargo do GCUB.

5.1.2 A segunda fase (análise do mérito e admissibilidade pela universidade) é de responsabilidade dos cursos de mestrado e de doutorado, vinculados às universidades brasileiras associadas ao GCUB.

5.1.3 A terceira fase (seleção e distribuição final dos candidatos aprovados nas fases anteriores) será realizada pela Comissão Assessora de Avaliação, formada por

professores doutores das universidades associadas ao GCUB, e nomeada por Portaria específica assinada pela Diretoria Executiva do GCUB. Um representante do Instituto de Bolsas de Estudo (IBE) de Moçambique e um do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Moçambique (MCTES) poderão participar da Comissão, na qualidade de observadores.

a. Primeira fase: verificação da consistência documental Consiste na análise, realizada pelo GCUB, da documentação apresentada para as candidaturas, conforme descrito no item 4 (documentos para a candidatura). Será rejeitado, sem análise de mérito, o pedido de inscrição que apresente documentação incompleta, tenha sido submetido fora do prazo estabelecido por este Edital, ou que seja enviado de forma indevida. Não serão acolhidos pedidos de reconsideração.

b. Segunda fase: análise do mérito e admissibilidade pela universidade O pedido de inscrição aceito na primeira fase será submetido pelo GCUB a cada uma das universidades de preferência do candidato. Cada curso escolhido pelo candidato avaliará seu pedido, com base nos documentos apresentados pelo interessado, conforme descrito no item 4 (documentos para a candidatura), e emitirá parecer RECOMENDADO ou NÃO-RECOMENDADO. ▪ A universidade informará ao GCUB os candidatos recomendados e nãorecomendados. A universidade pré-selecionará, sempre que possível, um mínimo de quatro candidatos por bolsa ofertada. Esse procedimento é indispensável para um melhor aproveitamento das bolsas em caso de desistências.

c. Terceira fase: seleção final A Comissão Assessora de Avaliação, referida no item 5 (seleção das candidaturas) do presente Edital, efetuará a distribuição e classificação dos candidatos admitidos pelas universidades na fase anterior. A Comissão Assessora de Avaliação tomará as decisões finais de atribuição de bolsas de estudo e de distribuição dos estudantes pelos programas e universidades a que se candidataram. A comissão levará em conta os seguintes critérios: ▪ A diversificação institucional e regional das candidaturas. ▪ A diversificação de sexo. ▪ A ordem de preferência de cursos escolhidos pelo candidato.

6 RESULTADO DA SELEÇÃO

O GCUB, o IBE e o MCTES divulgarão os resultados em suas páginas web. O GCUB entrará em contato com os candidatos selecionados, por meio do e-mail indicado no formulário de inscrição, para informá-los sobre a universidade e o programa de estudo para o qual lhes será oferecida a bolsa no Programa ProAfri - Moçambique 2021. 6.1.1 Em caso de desistência, o GCUB convocará os próximos classificados pela Comissão Assessora de Avaliação.

6.2 As universidades deverão enviar a Carta de Aceite aos candidatos aprovados na seleção final. 6.2.1 Para os bolsistas que irão atuar nas áreas assistenciais, relacionadas às Ciências da Saúde, a universidade de destino deverá enviar uma carta adicional assinada pelo Coordenador do Curso, informando que o bolsista não poderá realizar procedimentos junto a pacientes no Brasil, exceto aqueles estritamente necessários ao desenvolvimento das atividades de pesquisa relacionadas à dissertação ou tese, em conformidade com as normas dos respectivos Conselhos Profissionais.

6.2.1.1 No caso específico dos bolsistas nos cursos de Medicina, a carta assinada pelo Coordenador do Curso deverá indicar que o bolsista não poderá realizar atos médicos fora da instituição de ensino à qual esteja vinculado, exceto aqueles estritamente necessários à sua formação. De igual modo, deverá indicar o nome do responsável pelo bolsista junto ao Conselho Regional de Medicina, o qual ficará incumbido de informar a presença do bolsista em sua jurisdição e assumirá a responsabilidade solidária pelo mesmo (conforme Resolução CFM Nº 1.832/2008, Artigo 5º, incisos I e VI e Artigo 7º, § 5º). Nota 1: As cartas de aceite em formato eletrônico deverão ser enviadas pela universidade receptora para os candidatos selecionados, com cópia para o GCUB. Nota 2: A critério da universidade receptora, as cartas originais poderão ser enviadas diretamente ao endereço informado pelo candidato no formulário de inscrição, sem prejuízo do envio do documento eletrônico, para o candidato e o GCUB.

6.3 O GCUB enviará, por e-mail, o Contrato de Aceitação de Bolsa de estudos ao candidato selecionado. O candidato terá o prazo de dez dias corridos, a contar da data de envio do Contrato de Aceitação de Bolsa, para devolver ao GCUB o contrato assinado. Caso o documento não seja enviado no prazo estabelecido, a Coordenação Geral do Programa entenderá a ausência de resposta como desistência da bolsa.

7. DAS OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS ESTUDANTES

7.1 A aprovação final dos candidatos selecionados para atribuição da bolsa de estudos ao Programa ProAfri – Moçambique estará condicionada à assinatura do Contrato de Aceitação de Bolsa, no qual este se obrigará a cumprir as exigências do Programa. Além disso, os candidatos selecionados deverão abster-se de atividades que transgridam as regras de concessão da bolsa outorgada pela instituição de destino.

a. Não poderão matricular-se nas universidades brasileiras os estudantes que não apresentarem certificado de seguro internacional que cubra despesas médicas, laboratoriais e hospitalares em todo o território brasileiro e que inclua repatriação funerária. Com o objetivo de que o estudante tenha cobertura desde o primeiro dia de chegada ao país de estudos, o seguro médico deverá ser adquirido ainda no país de origem e a cópia eletrônica do documento deverá ser enviada ao GCUB e à universidade de destino antes da viagem ao Brasil. O seguro deverá cobrir o período de 12 meses e deverá ser renovado por igual período, durante toda a permanência no Brasil. O estudante obriga-se a apresentar anualmente a apólice do seguro sob pena de não renovação ou cancelamento da matrícula e, consequentemente, da bolsa de estudos.

b. Apresentar os documentos comprobatórios exigidos pelo Programa de PósGraduação.

c. Dedicar-se integralmente às atividades do curso e respeitar a legislação e as normas vigentes no curso4 , na universidade receptora e no Brasil.

d. Retornar ao país de origem no prazo de 30 dias após a conclusão dos estudos no Brasil, e lá residir permanentemente por um período pelo menos igual ao da duração da bolsa, salvo nos casos de continuidade dos estudos acadêmicos, autorizada pelo GCUB e pelas instituições moçambicanas.

e. Sem prejuízo do disposto no item 2., arcar com todos os custos referentes à participação no Programa ProAfri - Moçambique, tais como gastos pessoais; taxas por serviços de emissão de certificados; custos de formatura (expedição de diploma), quando houver; legalização de documentos; bem como qualquer outro custo adicional

e qualquer outra despesa que não estiverem expressamente contemplados neste Edital.

f. O bolsista deverá obter o Visto Temporário de Estudo para viajar ao Brasil. Em hipótese alguma será aceita outra categoria de visto. O estudante deverá contatar o consulado do Brasil em Moçambique, ou no país mais próximo, ou representação consular mais próxima de sua residência, para a realização dos procedimentos necessários à obtenção do visto. Os vistos deverão ser renovados antes da sua data de expiração.

g. O estudante poderá desistir da bolsa até quatro semanas antes de iniciar o programa de estudos sem que isto implique em penalidades financeiras. No entanto, se o candidato selecionado desistir da bolsa depois deste período ou depois de haver iniciado o programa de estudos sem justificativas convincentes ou suficientes, aceitas pelo GCUB e pelas instituições moçambicanas, deverá reembolsar a universidade brasileira e as instituições moçambicanas o valor total desembolsado até o momento de sua desistência. Além disso, o bolsista que declinar, após a assinatura do Contrato de Aceitação, não poderá concorrer a qualquer programa de bolsas do GCUB nos 2 (dois) anos seguintes. Esses casos serão informados pelo GCUB à Embaixada e Setor Consular do Brasil em Moçambique, bem como ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil e às instituições moçambicanas envolvidas no Programa.

h. h. A universidade brasileira poderá cancelar a bolsa de estudos se o candidato não cumprir com os padrões acadêmicos e não obedecer ao regulamento da universidade e do Programa de Pós-Graduação onde está realizando seus estudos sob o auspício ProAfri - Moçambique 2021.

i. Caso não cumpra com as obrigações deste Edital e com as normas da universidade brasileira, o GCUB e a universidade poderão requerer o reembolso do valor total ou parcial da dotação outorgada durante o período de permanência no Brasil.

j. É de responsabilidade do bolsista tomar todas as providências cabíveis para a obtenção e renovação do Visto Temporário IV e do seguro internacional.

8. DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ProAfri-GCUB

8.1 As universidades brasileiras serão responsáveis por monitorar constantemente o progresso acadêmico dos bolsistas.

8.2 As universidades brasileiras deverão enviar ao GCUB por meio do endereço eletrônico: proafri.gcub@gmail.com um relatório sucinto anual, que descreva o progresso de cada bolsista e as possibilidades de permanência no Programa.

8.3 Os Coordenadores Institucionais do Programa ProAfri - Moçambique e a Coordenação Geral do Programa, reunir-se-ão uma vez a cada ano para avaliação e para formular proposições voltadas para a continuidade e o aprimoramento do Programa.

8.4 O bolsista deverá solicitar autorização para saídas do estado ou do país ao Coordenador Institucional do Programa ProAfri – Moçambique na universidade brasileira, que tomará as medidas cabíveis, sob pena de desligamento do Programa.

9 DO CALENDÁRIO 2021

Data Atividade 26 de março a 30 de abril de 2021 Período de inscrições 10 a 14 de maio de 2021 Análise da consistência documental (Fase 1) 20 de maio a 18 de junho de 2021 Análise de Mérito de admissibilidade pela Universidade (Fase 2) 28 a 30 de junho de 2021 Reunião da Comissão Assessora de Avaliação (Fase 3) 12 de julho de 2021 Publicação dos resultados A partir de 13 de julho de 2021 Envio de cartas de aceite aos estudantes.

10 DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

10.1 Eventuais situações não contempladas neste Edital serão decididas pelas instituições responsáveis pela realização do Programa.

10.2 Informações complementares podem ser obtidas por intermédio de consulta dirigida, exclusivamente, ao endereço eletrônico: proafri.gcub@gmail.com.

10.3 A comunicação com os candidatos às Bolsas desde a publicação do Edital, inscrições, seleção, até o momento que antecede a chegada dos estudantes selecionados ao Brasil, é de responsabilidade do GCUB. A comunicação com os Bolsistas, a partir da chegada dos mesmos ao Brasil e durante todo o período de permanência na universidade de destino, sob os auspícios do programa de Bolsas é

de responsabilidade dos Coordenadores Institucionais das universidades associadas e, quando necessário, do GCUB.

Programa de Formação de Professores Universitários de Universidades de Moçambique – ProAfri. Edital publicado em 26 de março de 2021.

ANEXO B – GCUB/PROAFRI nº 001/2023

Programa GCUB de Mobilidade Internacional –
GCUB-Mob Edital GCUB-Mob Nº 001/2023

O Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) dá continuidade ao seu tradicional Programa de bolsas para estudantes internacionais interessados em cursar Mestrado ou Doutorado oferecidos pelas universidades associadas, disponibilizado a estudantes dos cinco continentes.

Sobre as iniciativas do GCUB

O GCUB, fundado em 29 de outubro de 2008, é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos e financeiros, de caráter acadêmico, científico e cultural, e de duração ilimitada, que compõe uma rede de 95 instituições de educação superior. Sua missão institucional é desenvolver relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições membros, e promover a internacionalização universitária por meio de programas, projetos e ações relacionadas à cooperação internacional. Essas atividades são realizadas em colaboração com organizações internacionais, universidades estrangeiras, redes universitárias e organismos governamentais, em um grande número de países.

1. DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1. O objetivo deste edital é regulamentar a seleção de candidatos(as) para a atribuição de bolsas oferecidas por universidades brasileiras associadas ao GCUB, no âmbito do Programa GCUB de Mobilidade Internacional - GCUB-Mob. Essas bolsas são destinadas a programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, com início previsto para 2024, conforme informações divulgadas na Tabela de Mestrados e Doutorados das universidades brasileiras.

1.2. O(a) candidato(a) deve cursar o programa de Mestrado ou Doutorado para o qual foi selecionado(a). Após a conclusão com aproveitamento de todas as avaliações e demais exigências e requisitos acadêmicos do programa ao qual estão vinculados(as), receberão o título de Mestre(a) ou Doutor(a) da universidade receptora.

1.3. O título obtido terá validade oficial na República Federativa do Brasil. Os procedimentos de reconhecimento em outros países são de responsabilidade do interessado, não podendo o GCUB, as universidades e instituições parceiras do

programa garantir ou assumir responsabilidade a respeito dos procedimentos relacionados.

1.4. As bolsas concedidas, de acordo com a regulamentação e legislação brasileira vigentes, não estabelecem relação trabalhista ou comercial entre o GCUB, as instituições parceiras e o(a) candidato(a).

1.5. Idioma:

1.5.1. Os(As) candidatos(as) devem observar os requisitos linguísticos exigidos pelos Programas de Pós-Graduação em que se inscrevem. Informações a respeito podem ser encontradas na Tabela de Mestrados e Doutorados das universidades brasileiras.

1.5.2. Antes de defender a dissertação ou tese, todos(as) os(as) candidatos(as) selecionados(as) devem comprovar, pelo menos, um nível intermediário de português, por meio de certificação a critério da universidade receptora

1.6. Calendário dos cursos:

1.6.1. Data aproximada de início dos programas de Mestrado e Doutorado: conforme calendário acadêmico de cada universidade receptora, de acordo com a Tabela de Mestrados e Doutorados das universidades brasileiras.

1.6.2. Tempo aproximado de duração dos estudos de Mestrado e Doutorado: ● Programas de Mestrado: Até 24 meses após a data de início dos cursos e de acordo com as normas e regulamentos internos de cada programa. ● Programas de Doutorado: Até 48 meses após a data de início dos cursos e de acordo com as normas e regulamentos internos de cada programa.

2. MODALIDADES E DURAÇÃO DO APOIO

2.1. Durante o período de permanência no Brasil, cada candidato(a) selecionado(a) receberá os seguintes benefícios:

a. Isenção do pagamento de matrículas, mensalidades ou anuidades acadêmicas na universidade receptora, referentes ao programa de estudos para o qual foram selecionados(as).

b. Bolsa de estudo:

● Mestrado: Bolsas mensais, tendo como referência o valor pago pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), igual ou superior ao valor mínimo pago aos(às) estudantes brasileiros(as) que realizam Mestrado no

Brasil, sob responsabilidade da universidade receptora durante todo o período regular de estudos, até um máximo de 24 meses, de acordo com o disposto na Tabela de Cursos de Mestrado

● Doutorado: Bolsas mensais tendo como referência o valor pago pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), igual ou superior ao valor mínimo pago aos(às) estudantes brasileiros(as) que realizam seus estudos de Doutorado no Brasil, sob responsabilidade da universidade receptora durante todo o período normal de estudos, até um máximo de 48 meses, de acordo com o disposto na Tabela de Cursos de Doutorado.

c. Para que o pagamento de qualquer um dos benefícios mencionados seja efetuado, o(a) candidato(a) selecionado(a) deverá comparecer à universidade receptora e seguir as instruções do Coordenador Institucional do Programa GCUB-Mob da universidade sobre os procedimentos de admissão: abertura de uma conta bancária; emissão de documentos exigidos pelo governo brasileiro; apresentação de comprovante de seguro com cobertura médica 1 , laboratorial e hospitalar completa, que inclua repatriação funerária, válido em todo o território brasileiro; Apresentação de comprovação de regularidade perante as autoridades migratórias brasileiras e autorização para matrícula em estudos universitários (passaporte com visto temporário IV e/ou protocolo de apresentação à autoridade migratória para autorização de residência). O(A) candidato(a) selecionado(a) deve enviar a documentação necessária ao GCUB em até 45 dias após a matrícula na universidade receptora, sob pena de cancelamento da bolsa.

d. Acesso aos restaurantes universitários, se houver, sob as formas de acesso válidas para os(as) demais alunos(as) da universidade receptora na mesma condição.

e. Acesso a aulas, salas de estudo, bibliotecas, laboratórios e outros serviços universitários, nas mesmas condições que os(as) demais alunos(as) da universidade receptora.

2.2. O(A) candidato(a) selecionado(a) deverá ter condições de se manter financeiramente no período entre sua chegada ao Brasil até o pagamento da primeira parcela da bolsa de estudos. O(A) candidato(a) selecionado(a) deve buscar,

junto à universidade receptora, informações sobre o calendário de implementação de bolsas.

3. REQUISITOS PARA INSCRIÇÕES

3.1. Requisitos gerais para inscrições:

a. Apresentar candidatura à bolsa de estudos individual em português, inglês, espanhol ou francês.

b. Ser cidadão de Estado que mantenha relação diplomática com o Brasil.

c. Não possuir nacionalidade brasileira.

d. Estar em boas condições de saúde (física e mental) para realizar estudos de pós-graduação.

e. Ter capacidade de financiar despesas extras não cobertas por esta bolsa (por exemplo: passagem aérea, processamento de visto, seguro médico internacional para todo o período de estudo e outras despesas de manutenção, superiores aos fundos que excedam os valores descritos no número 2.1.b).

f. Indicar o nível a que se candidata: Mestrado ou Doutorado.

g. Apresentar o diploma de graduação, independente do nível ao qual se candidata: Mestrado ou Doutorado. No caso de candidatos(as) ao Doutorado, será de responsabilidade do(a) candidato(a) verificar se o Programa de Pós-Graduação exige o título de mestre (Tabela de Mestrados e Doutorados das universidades brasileiras). A não observância desse requisito implicará na não efetivação da matrícula junto à universidade receptora.

3.2. Cada candidato(a) pode se inscrever em até cinco programas de Mestrado ou Doutorado, de diferentes universidades, preferencialmente de diferentes regiões do Brasil (ver mapa).

4. DOCUMENTOS PARA CANDIDATURA

4.1. As candidaturas a bolsas de Mestrado ou Doutorado devem ser realizadas, exclusivamente, por meio de Formulário de Inscrição Online.

4.1.1. O(A) candidato(a) deverá inserir os seguintes documentos, em formato PDF, no Formulário de Inscrição Online:

a. Cópia do documento de identidade (documento de nacionalidade, passaporte ou documento de identidade nacional).

b. Curriculum Vitae (não é necessário apresentar comprovantes no momento da candidatura. O comprovante pode ser solicitado pelos Coordenadores Gerais do programa a qualquer momento).
c. Para candidatos(as) a Mestrado: Diploma, certificado de conclusão de estudos universitários realizados ou declaração da universidade de origem atestando a previsão de conclusão dos estudos concluídos: graduação (licenciatura ou bacharelado universitário).
d. Para candidatos(as) a Doutorado: Diploma, certificado de conclusão de estudos universitários completos: graduação (licenciatura ou bacharelado universitário) e Mestrado (se exigido pelo programa de Doutorado escolhido). Para cada um dos programas de estudos, o(a) candidato(a) deverá apresentar dois textos: - Especificações: Times New Roman, nº 12, espaçamento entre linhas de 1,5 cm; e margem superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm.
Conteúdo dos textos: ● Texto 1: Expectativas e interesses acadêmicos; expectativas e perspectivas profissionais para o retorno ao país de origem (máximo de 1.000 palavras). ● Texto 2: Para cada um dos programas de Mestrado ou Doutorado, apresentar justificativa para a seleção do programa, tema central e problema a ser pesquisado, delimitação e justificativa do objeto de estudo, revisão bibliográfica, processo metodológico, cronograma e referências bibliográficas (máximo 4.000 palavras).
e. Para professores universitários: comprovante de vínculo com uma instituição de Ensino Superior.
Nota 1: O texto 2 apresentado pelo(a) candidato(a) no ato da inscrição constitui instrumento de avaliação e pode ser modificado ou substituído dependendo da aderência às linhas de pesquisa e das condições de execução da pesquisa.
Nota 2: No caso do(a) candidato(a) ser selecionado para a bolsa de estudos e se a universidade receptora solicitar, os documentos indicados nas subseções 4.1 (b, c, d, e), deverão ser traduzidos oficialmente (tradução juramentada) para o português, a menos que estejam em língua franca (português, inglês, francês ou espanhol).
4.2. As inscrições para as bolsas são gratuitas, pessoais e efetuadas por meio eletrônico. Nota: Aconselha-se que os(as) candidatos(as) submetam as suas propostas comantecedência, uma vez que o GCUB não se responsabiliza por

propostas não recebidas devido a problemas técnicos e congestionamentos no sistema eletrônico.

4.3. A inscrição no Programa GCUB de Mobilidade Internacional - GCUB-Mob implica o conhecimento e a aceitação definitiva das regras e condições estabelecidas neste edital, sobre as quais o(a) candidato(a) não poderá alegar desconhecimento.

4.4. As informações fornecidas são de exclusiva responsabilidade do(a) candidato(a), reservando-se ao GCUB e à universidade receptora o direito de excluí-lo da seleção em qualquer etapa do processo, caso se verifique a apresentação de dados incompletos, incorretos ou inconsistentes, fora dos prazos estabelecidos, ou se posteriormente for constatado que a informação não é verdadeira.

4.5. Os documentos originais podem ser solicitados pelo GCUB ou pela universidade receptora a qualquer momento.

4.6. Caso o(a) candidato(a) realize mais de uma inscrição, será considerada válida apenas a inscrição mais recente

5. PROCESSO DE SELEÇÃO DE CANDIDATURA

5.1. O processo de avaliação das candidaturas para o Programa GCUB de Mobilidade Internacional - GCUB-Mob será desenvolvido em três fases, todas elas eliminatórias. O(A) candidato(a) poderá ser eliminado em qualquer uma das fases, caso não cumpra integralmente os requisitos estipulados em cada uma delas.

5.1.1. A primeira fase da seleção - Análise de Documentos - será realizada por uma Comissão designada pela Diretoria Executiva do GCUB. a. Esta fase consiste na análise da documentação apresentada nas candidaturas às bolsas, conforme descrito no ponto 4 (DOCUMENTOS PARA CANDIDATURA), e ficará a cargo de Comissão designada pela Diretoria Executiva do GCUB. A candidatura que tenha apresentado documentação incompleta e/ou tenha sido enviada fora do prazo estabelecido por este Edital será cancelada sem análise de mérito.

5.1.2. A segunda fase da seleção - Análise de Mérito e Admissibilidade - é de responsabilidade das universidades receptoras.

a. O GCUB enviará todas as inscrições aprovadas na primeira fase para as universidades selecionadas pelo(a) candidato(a). Cada programa avaliará as candidaturas com base nos documentos apresentados de acordo com o ponto 4

deste edital (DOCUMENTOS PARA CANDIDATURA) e indicará ao GCUB seu parecer de PRÉ-APROVADO ou NÃO APROVADO.

b. As universidades são estimuladas a pré-aprovar um número de candidatos(as) quatro vezes superior às bolsas ofertadas. Este procedimento permite um melhor aproveitamento das bolsas, em caso de desistências e de alocação do(a) candidato(a) pré-aprovado em outra universidade de sua escolha.

c. Sempre que possível, durante o processo avaliativo, a universidade deve levar em consideração critérios de distribuição geográfica dos países de origem dos(as) candidatos(as), sem prejuízo do mérito acadêmico

5.1.3. A terceira fase da seleção - Classificação Final - será realizada por um Comitê Consultivo de Avaliação, composto por docentes com Doutorado das universidades vinculadas ao GCUB, nomeados pela Diretoria Executiva do GCUB.

a. O Comitê Consultivo de Avaliação referido no ponto 5 (PROCESSO DE SELEÇÃO DE CANDIDATURA) deste edital, distribuirá e classificará os candidatos pré-aprovados pelas universidades na fase anterior. O Comitê Consultivo de Avaliação tomará as decisões finais sobre a atribuição de bolsas e a distribuição dos candidatos(as), para os programas e universidades a que se candidataram. O Comitê levará em consideração os seguintes critérios:

● Distribuição geográfica; Professores com vínculo com instituições de Ensino Superior; Preferência dos cursos escolhidos pelo(a) candidato(a); Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2 do país de origem do(a) candidato(a); Igualdade de gênero.

Nota 1: Não serão aceitos pedidos de reconsideração em nenhuma das fases da seleção de candidatura.

Nota 2: Nem o GCUB nem as universidades participantes emitirão quaisquer documentos para os(as) candidatos(as) durante as fases de seleção.

6. RESULTADO DA SELEÇÃO

6.1. O GCUB publicará os resultados em seu site.

6.1.1. Os(As) candidatos(as) selecionados(as) serão contatados(as) pelo GCUB, por meio do e-mail indicado no formulário de inscrição, para informá-los(as) sobre a universidade e o programa de estudos para o qual serão oferecidas bolsas de estudo no âmbito do Programa GCUB de Mobilidade Internacional - GCUB-Mob.

6.1.2. Caso o(a) candidato(a) decline da bolsa, o GCUB, após a concordância da universidade receptora, convocará os(as) suplentes, de acordo com a classificação elaborada pelo Comitê Consultivo de Avaliação.
6.2. As universidades devem enviar a Carta de Aceite aos(às) candidatos(as) selecionados(as) na seleção final, bem como a relação de documentos necessários para inscrição nos programas.
6.2.1. Para os(as) candidatos(as) selecionados(as) que atuarão em áreas relacionadas às ciências da saúde, a universidade receptora deverá enviar carta complementar assinada pelo Coordenador do Curso, informando que o(a) candidato(a) selecionado(a) não poderá realizar procedimentos com pacientes no Brasil, exceto aqueles estritamente necessários para a desenvolvimento de atividades de investigação relacionadas com a dissertação ou tese, de acordo com os regulamentos dos respectivos Conselhos Profissionais.
6.2.2. No caso específico de candidatos(as) selecionados(as) para o curso de medicina, a carta assinada pelo Coordenador do Curso deverá indicar que o(a) candidato(a) selecionado(a) não poderá praticar atos médicos fora da instituição de ensino a que está vinculado, exceto aqueles estritamente necessários à sua formação. Da mesma forma, deverá indicar o nome do responsável pelo o(a) candidato(a) selecionado(a), perante o Conselho Regional de Medicina, a quem caberá informar a presença do(a) candidato(a) selecionado(a) sob a sua jurisdição e por ela assumirá a responsabilidade solidária (conforme Resolução CFM nº 1.832/2008, artigo 5º, incisos I e VI e artigo 7º. § 5º).
Nota 1: A Carta de aceite em formato eletrônico deve ser enviada pela universidade receptora aos candidatos(as), com cópia para o GCUB.
Nota 2: A critério da universidade receptora, a Carta original poderá ser enviada diretamente para o endereço dos candidatos(as) selecionados(as), sem prejuízo do envio do documento eletrônico ao candidato(a) e ao GCUB.
6.3. Contrato de Aceitação de Bolsa: 6.3.1. O Contrato de Aceitação de Bolsa deve ser enviado aos(as) candidatos(as) selecionados(as) por meio do e-mail indicado no formulário de inscrição. Os(As) candidatos(as) selecionados(as) têm até dez dias, a partir da data de envio do Contrato pelo GCUB, para encaminhar, via formulário online que será enviado pelo GCUB, o Contrato de Aceitação de Bolsa assinado.

Caso o(a) candidato(a) não envie o Contrato assinado no prazo estabelecido, a falta de resposta será considerada como declinação da bolsa.

7. OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS(AS) CANDIDATOS(AS) SELECIONADOS(AS)

7.1. A aprovação final dos(as) candidatos(as) selecionados(as) para a concessão da bolsa de estudos do Programa GCUB de Mobilidade Internacional - GCUB-Mob ficará condicionada à assinatura do Contrato de Aceitação de Bolsa, no qual o candidato(a) estará obrigado(a) a cumprir os requisitos do Programa. Além disso, o(a) candidato(a) selecionado(a) deve abster-se de realizar atividades que violem as regras de concessão da bolsa concedida pela universidade receptora.

a. Dentro dos 45 dias seguintes à sua matrícula na universidade, é obrigatório que os(as) candidatos(as) selecionados(as) apresentem um certificado de seguro internacional com cobertura médica, laboratorial e hospitalar, válida em todo o território brasileiro, que inclua repatriação funerária. Recomenda-se ao candidato(a) selecionado(a) que adquira o seguro médico ainda em seu país de origem. Uma cópia eletrônica do documento deve ser enviada ao GCUB e às universidades receptoras antes de viajar ao Brasil. O seguro médico internacional deve cobrir o período inicial de 12 meses e deve ser renovado de forma que cubra toda a estada do(a) candidato(a) selecionado(a) no Brasil. O(A) candidato(a) selecionado(a) deverá apresentar anualmente o seguro médico internacional sob pena de não renovação ou cancelamento da bolsa.

b. O(A) candidato(a) selecionado(a) deverá apresentar os todos os documentos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação para o qual foi selecionado(a).

c. O(A) candidato(a) selecionado(a) deve se dedicar em tempo integral às atividades do programa 3 de estudos e respeitar a legislação e regulamentação vigentes do programa, da universidade receptora e do Brasil.

d. O(A) candidato(a) selecionado(a) deve retornar ao país de origem em até 30 dias após a conclusão dos estudos no Brasil, exceto nos casos de continuidade dos estudos acadêmicos.

e. Sem prejuízo do disposto no item 2. (MODALIDADES E DURAÇÃO DO APOIO), o(a) candidato(a) selecionado(a) deve cobrir todas as demais despesas relacionadas à participação no Programa GCUB de Mobilidade Internacional - GCUB-Mob, tais

como despesas pessoais, passagem aérea, seguro internacional, taxas de serviço escolar (por exemplo, emissão de certificados), despesas para conclusão do curso (emissão de certificado de conclusão), legalização de documentos, processamento e emissão de visto, bem como qualquer custo ou despesa adicional que não esteja expressamente coberto neste edital.

f. Dependendo de sua nacionalidade, é obrigação do(a) candidato(a) selecionado(a) obter o visto adequado para viajar ao Brasil e arcar com quaisquer custos que este procedimento implique. Antes de viajar ao Brasil, o(a) candidato(a) selecionado(a) deverá entrar em contato com o Consulado Brasileiro de seu país de origem ou do país mais próximo, ou com a representação consular mais próxima de sua residência a fim de obter um Visto de Estudante válido (Visto Temporário IV) ou outro visto que, segundo a Legislação Brasileira, conceda ao beneficiário a autorização para a realização de atividades acadêmicas para fins de estudos no Brasil.

g. O(A) candidato(a) selecionado(a) é responsável por manter seu Registro Nacional Migratório atualizado durante toda a duração de seus estudos, cumprindo os requisitos de imigração relacionados.

h. Caso o(a) candidato(a) selecionado(a) decline da bolsa após a assinatura do Contrato de Aceitação de Bolsas, sem justificativa válida, não poderá concorrer a nenhum outro programa de bolsas do GCUB pelos próximos 2 (dois) anos. Além disso, na hipótese de ter recebido o pagamento de alguma parcela da bolsa de estudos, ou qualquer outro aporte financeiro oferecido pelos parceiros do Programa GCUB-Mob, deverá reembolsar o valor total recebido à instituição financiadora, de acordo com suas regras e condições.

i. A universidade receptora pode cancelar a bolsa de estudos se o(a) estudante não cumprir as normativas e legislações nacionais, os padrões acadêmicos e os regulamentos internos da instituição. Nesse caso, a universidade receptora e/ou outros apoiadores financeiros do Programa GCUB-Mob, poderão exigir o reembolso do valor total ou parcial dos valores pagos ao(à) estudante durante o período de permanência no Brasil.

j. O(A) candidato(a) selecionado(a) deve informar ao(à) Coordenador(a) Institucional do Programa GCUB-Mob da universidade receptora toda vez que pretender viajar para outro país. Os regulamentos das universidades, Programas de Pós-Graduação

ou Agências de Pesquisa que concedem as bolsas de estudos e/ou outros apoios financeiros, podem conter regras que restrinjam viagens internacionais durante a realização do curso, ou exigir justificativa para a viagem. Assim, é importante que o(a) candidato(a) selecionado(a) informe-se sobre tais condições junto ao(à) Coordenador(a) Institucional.

8. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA GCUB DE MOBILIDADE INTERNACIONAL - GCUB-MOB

8.1. As universidades receptoras serão responsáveis por monitorar constantemente o progresso acadêmico e o bem-estar dos(as) candidatos(as) selecionados(as). 8.2. Os(As) Coordenadores(as) Institucionais do Programa GCUB-Mob, juntamente com a Coordenação Geral do Programa e seus parceiros, se reunirão uma vez por ano, para avaliação e discussão de propostas voltadas à continuidade e aprimoramento do Programa.

9. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

9.1. O Instituto Guimarães Rosa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a Comissão Nacional da UNESCO para o Brasil, o Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa - CONFAP, a Agence Universitaire de la Francophonie - AUF, e a Organização dos Estados Americanos - OEA, são apoiadores institucionais do Programa GCUB-Mob.

9.2. As instituições parceiras podem participar, como observadores, nas reuniões de avaliação referidas no ponto 8.2, bem como observar as reuniões do Comitê Consultivo de Avaliação. 9.3. Eventuais apoios financeiros ofertados pelas instituições parceiras do Programa GCUB-Mob serão regulamentados por documentação específica.

9.4. As instituições parceiras não assumem nenhuma responsabilidade civil, contratual ou extracontratual durante todas as etapas do Programa.

10. CALENDÁRIO

Datas Atividade 22/05/2023 Publicação do Edital 29/05/2023 Início das inscrições online 14/07/2023 Data final para inscrições online 24/07/2023 a 28/07/2023 Análise de Documentos (Primeira Fase) 07/08/2023 a 06/09/2023 Análise de Mérito e

Admissibilidade (Segunda Fase) 11/09/2023 a 15/09/2023 Classificação Final (Terceira Fase) 25/09/2023 a 06/10/2023 Homologação de candidatos(as) aprovados por universidades brasileiras 16/10/2023 Publicação dos resultados

11. CASOS OMISSOS E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

11.1. Situações não contempladas neste edital serão analisadas pelo Comitê de Apoio aos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação do GCUB - CAPPPG. 11.2. Informações complementares podem ser solicitadas por meio de consulta dirigida exclusivamente ao seguinte e-mail: gcub.mob@gcub.org.br. 11.3. O GCUB é responsável pela comunicação com os(as) candidatos(as) do Programa GCUB-Mob durante todo o processo. A comunicação com os(as) candidatos(as) selecionados(as) na chegada ao Brasil e durante todo o período de permanência na universidade receptora é de responsabilidade dos(as) Coordenadores(as) Institucionais das universidades associadas e, quando necessário, do GCUB.

ANEXO C – PÁGINA DO PPGE-UEPG

Hiperlink: ESTUDANTES INTERNACIONAIS

Estudante novo?

Seja bem-vindo(a) ao Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)!

Universidade Estadual de Ponta Grossa

A UEPG é uma instituição de Ensino Superior pública do Brasil, localizada na região Sul do país, no Estado de Paraná, cidade de Ponta Grossa. A instituição é dividida em dois Campus, Central e de Uvaranas, com duas Bibliotecas e dois Restaurantes Universitários, um para cada Campus.

Programa de assistência estudantil

A UEPG oferece assistências aos estudantes, como:

Bolsa de permanência;

Bolsa de auxílio de estudante indígena;

Moradia estudantil;

Isenção e desconto para o acesso ao Restaurante Universitário;

Isenção para a participação em eventos acadêmicos/cursos/atividades esportivas.

Escritório de Relações Internacionais (ERI)

O ERI oferece:

Apoio à vinda e permanência de discentes internacionais na UEPG;

Informações institucionais para os discentes internacionais disponibilizadas por diferentes meios:

Website do Escritório de Relações Internacionais em português, inglês, espanhol e francês. https://www2.uepg.br/eri/

Mídias sociais – Facebook e Instagram (@eriuepg)

Booklet Bem-vindo a Ponta Grossa 2024 (português, inglês, espanhol e francês)

Factsheet bilíngue, com informações sobre cursos disponíveis na UEPG

Escola de Línguas, Literaturas e Culturas – ESLIN UEPG : Português Língua Estrangeira (PLE) –

Atendimento à saúde

ASI: o Ambulatório de Saúde Integrativa da UEPG oferece atendimento multidisciplinar voltado para a saúde da comunidade acadêmica da UEPG e também dos alunos internacionais. O ASI está localizado no Campus Uvaranas.

Clínica Odontológica: atendimento realizado pelo curso de Odontologia (graduação e

pós-graduação) a preço do custo dos materiais utilizados.

Ambulatórios de Saúde: localizados em ambos os campi da UEPG, os laboratórios oferecem consultas de saúde para a comunidade internacional e interna da UEPG.

Acolhimento e valorização da identidade e culturas Internacionais

O Projeto InterMig oferece suporte a acadêmicos internacionais e atende discentes internacionais e refugiados oriundos dos países de Angola, Argentina, Bolívia, Colômbia, Cuba, Equador, Guiné-Bissau, Haiti, Moçambique, Paraguai, Peru e Síria.

Programa de Pós-Graduação em Educação

O PPGE é divido em Mestrado e Doutorado. O Mestrado tem a duração de 24 meses, com 34 créditos requeridos para a conclusão do curso. E o Doutorado tem a duração de 48 meses, com 50 créditos requeridos para a conclusão do curso.

O Mestrado e Doutorado estão estruturados em disciplinas obrigatórias e as optativas que o estudante e orientador(a) podem escolher com base no objeto da pesquisa da Dissertação ou Tese.

Linhas de Pesquisa

O PPGE tem duas linhas de pesquisa: a Linha de Ensino e Aprendizagem (LEA) e Linha de História e Políticas Educacionais (LHPE)

Professores(as) e seus currículos

O PPGE tem professores(as) distribuídos por Linha de Pesquisa, acessar o link https://www2.uepg.br/ppge/corpo-docente/ para obter a informação detalhada sobre o currículo e projetos de pesquisa.

Linha de Ensino e Aprendizagem: 15 professores(as).
Linha de História e Políticas Educacionais: 13 professores(as).

2.3 Língua de Ensino

O PPGE usa a língua portuguesa como língua de ensino, mas é requerido ao estudante a prova de proficiência de uma língua (Mestrado) e duas línguas (Doutorado) estrangeiras para a conclusão do curso. E para os estudantes não falantes da língua portuguesa é requerido a prova de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros.

2.4 Admissão ao PPGE

Os estudantes podem ser selecionados ao PPGE de duas formas, por programas de externos, como por exemplo Bolsas de Estudos por meio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) ou Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos (ProAfri) e outras agências de concessão de Bolsas de Estudo para as universidades brasileiras. E seleção por meio de editais internos. As aulas iniciam em março e as disciplinas são semestrais.

2.5 Publicações e Participação em Eventos

Os estudantes admitidos ao Mestrado ou Doutorado são exigidos publicações de artigo/resumo expandindo/capítulo de livro e participação em eventos acadêmicos dentro do período de curso.

ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Internacionalização: os processos de acolhimento e permanência sob estudantes migrantes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pesquisador: CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 88156925.1.0000.0105
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.658.250

Apresentação do Projeto:
Essa pesquisa tem como foco principal analisar os processos de internacionalização do Ensino Superior do Programa de Pós-graduação em
Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada no Paraná. Trata-se de uma pesquisa de mestrado a qual buscará analisar os
processos de acolhimento e condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes do Programa de pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Portanto, a problemática de pesquisa será: Quais são os processos institucionais e
pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência desses estudantes no contexto do PPGE ? Sendo assim, primeiramente,
será realizado um levantamento das produções acadêmicas já realizadas a respeito do tema, buscando

Continuação do Parecer: 7.658.250

verificar como está acontecendo a
internacionalização no Ensino Superior no Brasil, especialmente na pós-graduação em Educação. Para fundamentar teoricamente este trabalho será
utilizado como base os conceitos de Knight (2020), que ressalta que a internacionalização no ensino superior deve ser visto como um processo de
mudança e uma das principais forças que impactam e moldam a educação superior, visto que ela busca se readaptar as mudanças, sejam elas
políticas, ambientais, econômicas ou sociais. A abordagem metodológica caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental,
pois contará com estudo do referencial teórico, análise dos relatórios do PPGE sobre internacionalização e com entrevistas com os estudantes
migrantes.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Analisar os processos de acolhimento e as condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes do Programa de Pósgraduação da UEPG.
Objetivo Secundário:
- Mapear a produção bibliográfica sobre mobilidade internacional e as condições de escolarização desses estudantes, através da plataforma
Scispace.- Analisar os documentos institucionais com intuito de identificar políticas e práticas relacionadas ao acolhimento e às condições de
permanência de estudantes migrantes. - Caracterizar os processos de acolhimento institucional e condições de permanência a partir do olhar de
estudantes migrantes.- Identificar os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência desses

Continuação do Parecer: 7.658.250

estudantes no contexto do PPGE.
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:
Identificação, dados sensíveis sobre sua situação, rememorar experiências de preconceito. Com a pesquisa, busca-se amenizar esse problema,
trazendo caminhos em que o PPGE possa trilhar para superá-los. Benefícios:
Reconhecimento e valorização dos estudantes migrantes e visibilidade para a temática ser discutida no Programa e na universidade como um todo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Projeto relacionado a Programa de Mestrado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Em anexo e de acordo com as normas vigentes. Todos os termos de apresentação obrigatória estão corretamente preenchidos e anexados. Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016, bem como a Lei 14.874.
Recomendações:
Enviar o relatório final pela plataforma Brasil por notificação ao término do projeto
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Avaliada a documentação pertinente considera-se aprovado o projeto
Considerações Finais a critério do CEP:
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação
Informações PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P 21/06/2025 Aceito
Continuação do Parecer: 7.658.250
Básicas do Projeto OJETO_2539289.pdf 21:04:16 Aceito
Projeto Detalhado / Brochura
Investigador PROJETO_Carolina_mestrado.docx 13/06/2025
17:29:34 CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO
BERGER Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
Ausência TCLE_CEPUEPG.docx 13/06/2025
17:29:11 CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER Aceito

Folha de Rosto folhaDeRosto_assinada.pdf 13/06/2025 17:28:03 CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER Aceito

Parecer Anterior folhaDeRosto.pdf 14/04/2025 21:41:09 CAROLINA SUELEN KOSUIRESKO BERGER Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 23 de Junho de 2025

Assinado por: ULISSES COELHO

(Coordenador(a))

ANEXO E – TERO DE CONSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

Nós, Carolina Suelen Kosuiresko Berger e Patrícia Correia de Paula Marcoccia pesquisadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, convidamos o (a) Senhor(a) a participar da pesquisa: “percepção de estudantes migrantes sobre acolhimento e permanência no PPGE da UEPG

A pesquisa tem como objetivo central: Analisar os processos de acolhimento e as condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes do Programa de Pós-graduação da UEPG. E objetivos específicos: Mapear a produção bibliográfica sobre mobilidade internacional e as condições de escolarização desses estudantes, através da plataforma Scispace; analisar os documentos institucionais com intuito de identificar políticas e práticas relacionadas ao acolhimento e às condições de permanência de estudantes migrantes; caracterizar os processos de acolhimento institucional e condições de permanência a partir do olhar de estudantes migrantes; identificar os processos institucionais e pedagógicos que fortalecem e/ou fragilizam o acolhimento e a permanência desses estudantes no contexto do PPGE.

O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Ainda, é válido destacar que não haverá despesas para os participantes da pesquisa. Bem como não será remunerado para participar da pesquisa, mas pode ser ressarcido de despesas decorrentes de sua participação e pode requerer indenização caso se sinta prejudicado de alguma maneira.

Para tanto, faz-se necessário pontuar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, como por exemplo, medo ou vergonha em não responder satisfatoriamente às questões do estudo. Porém, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

A sua participação será através de uma entrevista semi estruturada de modo presencial. Você terá acesso as perguntas da entrevista antes de assinar este termo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição UEPG podendo ser publicados posteriormente e em nenhum momento seu nome será divulgado. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir para que a Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialmente o Programade Pós-graduação em Educação, possa ampliar e melhorar seus processos de internacionalização de forma que haja respeito com os estudantes migrantes egressos, para que o acolhimento e as condições de permanência sejam tidas como fundamental para o desenvolvimento da internacionalização da insituição.

Os pesquisadores Carolina Suelen Kosuiresko berger, licenciada em Letras e Pedagogia pela Uepg e mestranda em Educação pela mesma instituição, professora da rede privada de Ponta Grossa, contato: carolkosuiresko@gmail.com telefone: 42 999616476 e Patrícia

Correia de Paula Marcoccia, professora Doutora em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa , contato: pa.tyleo12@gmail.com telefone 41 9996273294, responsáveis por este estudo poderão ser contatados para esclarecer eventuais dúvidas que o sr. (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos pelo telefone (42) (3220-3108). O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico e não científico que realizam a revisão ética inicial e contínua do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

_____

(Assinatura do participante da pesquisa)

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, professores e estudantes do programa de Pós Graduação da UEPG. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.

A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato.
Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
O termo terá 2 vias, uma fica com o pesquisador e outra com o participante.

Eu,_____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____

(Nome, RG e Assinatura do participante da pesquisa)

_____
Local e data

(Somente para o responsável pelo projeto)
Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou do responsável legal para a participação neste estudo.

_____
(Nome e Assinatura do Pesquisador ou quem aplicou o TCLE)
Local e data