

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 2**

Atena
Editora
Ano 2020

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 2**

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E724 A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-57-7

DOI 10.22533/at.ed.577201903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” reuni pesquisas entorno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação no Brasil. Apresentamos um conjunto de resultados e propostas que visam contribuir com a educação brasileira a partir de um diálogo intercultural e suas relações com as políticas públicas em educação.

São 108 artigos divididos em 5 Volumes. No Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Políticas Públicas, Gestão Institucional e História e Desafios Socioeducacionais, totalizando 20 textos inéditos.

No Volume 2, os temas selecionados foram Educação Superior e Formação de Professores. São 21 artigos que chamam para um diálogo propositivo e instigante. O índice é um convite a leitura.

Compõe o Volume 3, 25 artigos em torno das temáticas Prática Pedagógica, Educação Especial e Interdisciplinaridade. Este volume é bem crítico e traz propostas inovadoras que merecem atenção especial do leitor.

O Volume 4 traz 20 artigos bem estruturados e também inéditos que discorrem sobre práticas e propostas para a prática do uso das tecnologias em espaço escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Fechamos a obra com 22 artigos selecionados para o Volume 5, agrupados em torno das temáticas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Gênero e Racismo.

A obra “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” está completa e propõe um diálogo útil ao leitor, tanto no desenvolvimento de novas pesquisas quanto no intercâmbio científico entre pesquisadores, autores e leitores.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

CAPÍTULO 1	1
ESTRESSE EM ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE: UM ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO	
Thaís Cristina Gutstein Graciane Barboza da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5772019031	
CAPÍTULO 2	13
EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE POLÍMEROS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBIC-EM	
Mary Leiva de Faria Fernanda Cenci Queiroz Vitor Senna Silvério Ítalo de Barros Rodrigues Patrícia Ribeiro Mattar Damiance	
DOI 10.22533/at.ed.5772019032	
CAPÍTULO 3	21
HISTOLOGIA AO ALCANCE DAS MÃOS (PELE E SEUS ANEXOS)	
Fátima Cristina De-Lazari Manente Balestieri Tatiane Zaratini Teixeira Mônica Maria Bueno de Moraes Joseana Stecca Farezim Knapp Milena de Araújo Fróio	
DOI 10.22533/at.ed.5772019033	
CAPÍTULO 4	30
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	
Lidnei Ventura Roselaine Ripa Klalter Bez Fontana	
DOI 10.22533/at.ed.5772019034	
CAPÍTULO 5	42
SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO GRAU SUPERIOR – NECESSIDADE EMERGENTE	
Adelcio Machado dos Santos Audete Alves dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.5772019035	
CAPÍTULO 6	57
TESTES DE PERSONALIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA SALA DE AULA E NAS ATIVIDADES DE CULTURA E EXTENSÃO PARA APOIAR O ENSINO E APRENDIZAGEM EM ENGENHARIA: UM RELATO DE CASO	
Luís Carlos Passarini	
DOI 10.22533/at.ed.5772019036	

CAPÍTULO 7 66

UM OLHAR PARA AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE LETRAMENTO
PROBABILÍSTICO DE 2007 A 2018

Paulo César Oliveira
Sandra Aparecida de Oliveira Coelho Paim
Leandro Aparecido Alves Custódio
Ricardo Campanha Almagro

DOI 10.22533/at.ed.5772019037

CAPÍTULO 8 79

UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: OS ALUNOS HISPANO-AMERICANOS
NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA

Débora Alfaia da Cunha
Fernanda Costa da Silva

DOI 10.22533/at.ed.5772019038

CAPÍTULO 9 93

USO DE JOGO DIDÁTICO PARA O LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS
PRÉVIOS SOBRE CONCEITOS QUÍMICOS

Murilo Alexandre Garcia Silva
Danielle das Chagas Santos
Sergio Antonio Marques de Lima
Gustavo Bizarria Gibin

DOI 10.22533/at.ed.5772019039

CAPÍTULO 10 105

USO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS,
COMPORTAMENTOS E CONTEXTOS PARA UNIVERSITÁRIOS (QHC-
UNIVERSITÁRIOS)

Sérgio Caetano da Silva Junior
Sandra Regina Gimenez-Paschoal

DOI 10.22533/at.ed.57720190310

CAPÍTULO 11 111

UTILIZAÇÃO DO CLASSIFICADOR DE TEMPERAMENTOS E TIPOS DE KEIRSEY
NA ORGANIZAÇÃO, DIAGNÓSTICO E PROGNÓSTICO DE GRUPOS DE
ESTUDANTES DE MEDICINA

Luís Carlos Passarini

DOI 10.22533/at.ed.57720190311

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 12 121

A CRIATIVIDADE E AS POTENCIALIDADES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – O FAZER ARTÍSTICO

Márcia Aparecida Barbosa Vianna

DOI 10.22533/at.ed.57720190312

CAPÍTULO 13	128
A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL: UM PROCESSO EM DISCUSSÃO	
Daniela dos Santos Landazuri Mara Lúcia Ramalho	
DOI 10.22533/at.ed.57720190313	
CAPÍTULO 14	143
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PRESENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sofia Domingues Carvalhaes Carolina de Souza Oliveira Marina Battistetti Festozo	
DOI 10.22533/at.ed.57720190314	
CAPÍTULO 15	149
AS NARRATIVAS COMO FORMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL	
Fernanda de Jesus Santos Brito Monique Karine Gomes Luciana Haddad Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.57720190315	
CAPÍTULO 16	163
MUSICALIZANDO A INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Rosyane de Moraes Martins Dutra Gilcyane Farias Reis Giulia Maria Carvalho Guimarães Rayane Costa Viegas	
DOI 10.22533/at.ed.57720190316	
CAPÍTULO 17	169
O EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO EM CRECHE COM CRIANÇAS PEQUENAS E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Sandra Mara Gonçalves Valença Mara Quaglio Chirelli Silvia Franco da Rocha Tonhom	
DOI 10.22533/at.ed.57720190317	
CAPÍTULO 18	173
PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	
Mônica Mitsue Nakano Rosângela Andrade Aukar de Camargo Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.57720190318	

CAPÍTULO 19	181
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ORIENTADOR DE ESTUDO	
Givaédina Moreira de Souza	
Ana Maria Porto Nascimento	
Ilvanete dos Santos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.57720190319	
CAPÍTULO 20	189
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS NAS PRODUÇÕES PUBLICADAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	
Jorge Luis Santana Ludovice	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.57720190320	
CAPÍTULO 21	201
O ENSINO DE FÍSICA E A DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Cesar Vanderlei Deimling	
Natália N. Macedo Deimling	
Roseli Constantino Schwerz	
Adriana da Silva Fontes	
Jaqueline Jora de Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.57720190321	
SOBRE O ORGANIZADOR	210
ÍNDICE REMISSIVO	211

UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: OS ALUNOS HISPANO-AMERICANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA

Data de aceite: 11/03/2020

Débora Alfaia da Cunha

Universidade Federal do Pará – Faculdade de pedagogia
Castanhal – Pará

Fernanda Costa da Silva

Universidade Federal do Pará – Faculdade de pedagogia
Castanhal – Pará

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar a inserção de alunos de língua espanhola em cursos de pós-graduação da UFPA. O ingresso desses estudantes é resultado, entre outros esforços de cooperação internacional da UFPA, do Programa dos Estados Americanos: “Alianças para a Educação e a Capacitação”, que visa o desenvolvimento humano, a integração dos Estados e o apoio a qualidade e equidade da educação nas Américas. O estudo volta-se a identificação das estratégias realizadas por esses alunos para preservação e fortalecimento da identidade cultural hispano-americana e para a inserção na cultura brasileira, bem como a avaliação desses sobre barreiras pedagógicas e/ou curriculares encontradas para cursar uma pós-graduação na UFPA. A pesquisa se apoia na contribuição de autores como Candau (2008), Oliveira e Freitas (2017),

Santos (2003) entre outros. Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, na modalidade *survey*. Os resultados revelam que a experiência internacional é avaliada positivamente por esses estudantes, apesar do grande desafio em conciliar os estudos ao aprendizado da língua portuguesa e das dificuldades de adaptação e convivência. Indicam ainda a necessidade do aprofundamento de políticas de inclusão dos discentes hispano-americanos para que estes se sintam mais seguros e valorizados pelos programas de pós-graduação da UFPA, o que inclui a ampliação do uso da língua espanhola e a afirmação de uma identidade latino-americana.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração temporária. Cooperação internacional. Pós-graduação.

UNIVERSITY AND INTERCULTURALITY: HISPANIC AMERICAN STUDENTS IN UFPA POST-GRADUATION

ABSTRACT: The objective of the study is to analyze the insertion of Spanish-speaking students into postgraduate courses at UFPA. The entry of these students is a result, among other UFPA international cooperation efforts, of the Program of American States: “Alliances for Education and Training”, which aims at human development, integration of states and

support for quality and equity of education in the Americas. The study is based on the identification of the strategies carried out by these students to preserve and strengthen the Hispano-American cultural identity and to insert them in the Brazilian culture, as well as the evaluation of these on pedagogical and / or curricular barriers found for postgraduate studies in UFPA. The research is based on the contribution of authors such as Candau (2008), Oliveira and Freitas (2017), Santos (2003) and others. From the methodological point of view, the study is an exploratory research, in the survey modality. The results show that the international experience is positively evaluated by these students, despite the great challenge of reconciling studies with Portuguese language learning and the difficulties of adaptation and coexistence. They also indicate the need to deepen the inclusion policies of Hispanic-American students so that they feel more secure and valued by UFPA's graduate programs, which includes the expansion of the use of the Spanish language and the affirmation of a Latin identity American.

KEYWORDS: Temporary immigration. International cooperation. Postgraduate studies.

1 | INTRODUÇÃO

A história da universidade evidência o forte atrelamento desta instituição com suas condições políticas, sociais e geográficas. Em seu primórdio, a universidade do século XI impulsionou, como sugere Ullmann (2000), o “renascimento medieval”, iniciado por Carlos Magno no século VIII, do qual se ergueu a cidade e o urbano medieval. A partir do século XVII, a universidade superou o espaço da cidade e assumiu seu vínculo com um projeto de nação, de desenvolvimento dos Estados Nacionais, em especial na França, Inglaterra e Alemanha.

No século XXI, a redefinição do espaço geográfico pela globalização e redes internacionais também transformou o cotidiano universitário e sua abrangência geográfica. Não cabe agora pensar exclusivamente na cidade ou país. Problemas continentais e mundiais requerem novas formas de produção e cooperação acadêmica. Neste contexto, a internacionalização surge no horizonte como demanda científica, social, ambiental e pedagógica.

Apesar da mobilidade já existir desde a universidade medieval, pois “havia uma significativa circulação de alunos (ingleses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e portugueses) e de professores entre os diferentes centros [universitários medievais]” (TRINDADE, 1999, p. 07), a globalização ampliou as trocas culturais dentro das universidades. Como explicam Oliveira e Freitas (2017) a internacionalização do Ensino Superior, iniciada nos idos de 1990, trouxe à baila a questão da interculturalidade, pela ampliação da convivência de diferentes grupos culturais e linguísticos no cotidiano universitário, por meio de estratégias diversas como projetos interinstitucionais e programas internacionais de mobilidade acadêmica, para a realização de estágios ou cursos de graduação e pós-graduação.

Pensar os desafios postos por essa vivência intercultural é a proposta do presente artigo que se volta para a permanência dos alunos de língua espanhola em cursos de pós-graduação na UFPA. A pesquisa se desdobra em dois objetivos. Primeiro, identificar as estratégias realizadas por esses alunos para preservação e fortalecimento da identidade cultural hispano-americana e para a inserção na cultura brasileira. Segundo, ponderar sobre a avaliação desses discentes sobre possíveis barreiras pedagógicas e/ou curriculares enfrentadas por esses alunos para cursar uma pós-graduação na UFPA.

A pesquisa se apoia nas argumentações de Santos (2003), Oliveira e Freitas (2017) e no debate sobre interculturalidade de Candau (2008). Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, na modalidade *survey*, que contou com a aplicação de um questionário quantitativo/qualitativo *online* para 63 estudantes hispano-americanos com matrículas ativas em cursos de pós-graduação da UFPA, conforme lista disponibilizada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Destes, 32 questionários foram respondidos por estudantes de diferentes cursos de pós-graduação da UFPA.

Os alunos inseridos na amostra são oriundos do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) da Organização dos Estados Americanos (OEA) junto com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). O Programa objetiva dar oportunidades a estudantes dos 34 países membros da OEA de cursar mestrado ou doutorado em instituições brasileiras integrantes do Grupo Coimbra. Em 2017, tal grupo contava com 77 instituições de Ensino Superior, sendo 35 Universidades Federais, 16 Estaduais e 6 Comunitárias. A região Norte participa com 9 universidades, entre as quais a UFPA.

A internacionalização não é apenas uma consequência de tal programa, mas um objetivo conscientemente assumido pelo Grupo Coimbra, tanto que a missão institucional do grupo destaca o fomento à internacionalização e à cooperação internacional.

Como dito, tais cooperações repercutem no aumento das relações interculturais dentro do espaço acadêmico, o que é salutar, pois mantém a universidade conectada aos processos de globalização, que urgem ser criticamente acompanhados. Contudo, essas relações também trazem desafios pela pluralidade de línguas, saberes, modos de ser e de viver que passam a coexistir no cotidiano dos programas de pós-graduação, exigindo a elaboração de uma pedagogia intercultural.

2 | A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É inegável que a globalização seja um dos fenômenos fundamentais da

sociedade contemporânea. Como pondera Santos (1997), muitas vezes se limita esse processo a dimensão econômica, a crescente transnacionalização da produção de bens e a ampliação supranacional dos mercados financeiros. Entretanto, para este autor, a globalização deve ser pensada de forma mais complexa, podendo ser compreendida como um conjunto diferenciado de relações sociais e, “diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização” (SANTOS, 1997, pg. 14). Neste contexto, a globalização torna-se um termo pluralizado. Há “globalizações” em curso que precisam de um acompanhamento crítico, pois essas novas relações sociais envolvem conflitos e contradições de diferentes ordens.

A imigração – temporária ou permanente – constitui uma das realidades da globalização. Guerras, como as de países africanos e asiáticos, a internacionalização da economia e da educação, bem como o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que redefiniram o conceito de proximidade e distancia (BOURDIN, 2001), contribuíram no aumento dos processos de imigração. Processo este que envolve dimensões econômicas, sociais, políticas, mas também humanas e culturais. Como afirma Alonso (2006, p 863) não se deve perder de vista que “*Los inmigrantes son personas*” e que seus direitos como pessoa humana devem ser garantidos, entre eles o direito a identidade e a diferença. No mesmo sentido, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) evidenciou em seu relatório de 2004 a “ascensão de políticas de identidade”, voltadas ao reconhecimento e aceitação da diferença, como demanda de diferentes grupos marginalizados, entre estes os imigrantes.

A interculturalidade, como esforço teórico de pensar a convivência democrática com a pluralidade cultural presente na sociedade contemporânea, permite apreender o fenômeno da imigração – temporária ou permanente – como esse encontro entre pessoas, saberes e práticas diferenciadas. Além disso, para Candau (2008, pg 51) a perspectiva intercultural foca na “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais”, ou seja, volta-se para os encontros interculturais e para os processos de hibridização cultural, compreendendo a identidade como um processo aberto e dinâmico, atravessado por questões de poder, hierarquia e discriminação, mas também por processos criativos e com potencial dialógico.

Ainda para Candau (2012) a perspectiva intercultural não é neutra, limitando-se apenas a observação do fenômeno cultural. Esta afirma a necessidade de uma educação para o reconhecimento do “outro” e para a construção de um diálogo intercultural, que enfrente os conflitos, desvele as assimetrias e favoreça a construção de um projeto coletivo, que reconhece, integra e valoriza a diferença.

No que se refere aos programas de cooperação internacional, como o PAEC, a perspectiva intercultural permite problematizar a qualidade dos encontros

interculturais, a inserção dos imigrantes temporários nas instituições, a manutenção e a construção de antigas e novas redes de relacionamentos pelos bolsistas, etc. Enfim, permite vê-los como pessoas em uma vivência intercultural. Pessoas que buscaram viver o fenômeno da imigração, do ser o diferente, mas que também precisam ser aceitos em suas especificidades.

Além disso, urge acompanhar os programas acadêmicos internacionais com os países das Américas, para aumentar a sinergia das universidades latinas. Uma cooperação horizontal, com uma agenda internacional compartilhada, capaz de criar redes de solidariedade entre as universidades latino-americanas é fundamental para a superação das desigualdades e assimetrias de acesso e de produção científica que marcam a história da Educação Superior neste continente. (Cf. ARAGON, 2001 e SANDER, 1995).

3 | O GRUPO COIMBRA E O PAEC

O Grupo Coimbra (GCUB) é uma rede acadêmica composta por 77 universidades brasileiras. O grupo foi fundado em outubro de 2008 com a missão institucional de impulsionar a colaboração científica, cultural e acadêmica entre seus associados, bem como fomentar a internacionalização universitária por meio de estratégias de cooperação internacional.

As atividades do GCUB contam com apoio, em nível nacional, do Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) e, internacionalmente, da Organização dos Estados Americanos (OEA). É desta parceria que resulta o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC). (SILVA, 2017).

O programa de bolsas da OEA nasceu em resposta as metas da Segunda Reunião de Cúpula das Américas, que ocorreu na cidade de Santiago (Chile), em abril 1998. Nesta reunião, a educação foi considerada “a chave do desenvolvimento” (CGBU-OEA, 2011), sendo as redes de cooperação acadêmica fundamentais para o nivelamento das oportunidades e aceleração do crescimento econômico de todos os Estados membros da OEA.

O PAEC iniciou em 2011, ofertando apenas bolsas de mestrado. Em 2012 houve a inclusão de bolsas de doutoramento. Em 2014, primando pela oferta de cursos estratégicos para o desenvolvimento regional, o programa, em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) adicionou bolsas específicas para a área médica. De 2015 a 2016 registrou-se o aumento nas inscrições e na relação candidato/vaga. (SILVA, 2017).

A seleção do PAEC é coordenada pela OEA e pelo GCUB, sendo regulamentada em portaria específica anual e realizada em três fases. A primeira consiste na análise

da documentação dos candidatos, de responsabilidade da equipe técnica da OEA e do GCUB. A segunda é realizada pelas comissões das universidades, que com base nos documentos e propostas dos candidatos aprovados na primeira fase, pré-selecionam, no máximo, quatro candidatos por vaga ofertada. Na fase final, os candidatos pré-selecionados são avaliados por uma Comissão designada pela OEA e GCUB, a partir de critérios como: diversificação geográfica e de gênero; docentes com vínculo permanente em instituições públicas de ensino superior; candidatos de países com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) e o impacto social da proposta para o país de origem. (MACIEL, 2014).

Os editais anuais do PAEC deixam claro que o idioma dos cursos é o português, ficando facultado aos programas a oferta de disciplinas e atividades acadêmicas em outros idiomas. Contudo, o domínio da língua portuguesa não é requisito para o candidato no processo de inscrição para a bolsa de estudos. (OEA-GCUB 2014 e 2017).

Ainda segundo os editais, os bolsistas do Programa possuem um prazo para comprovar o domínio da língua portuguesa, por meio da apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) ou certificação equivalente, a critério da universidade, até a defesa da dissertação ou tese.

Como o idioma português acaba sendo uma exigência para a permanência e finalização do curso, todos os editais de 2014 até 2016, indicaram no item 2, denominado “das modalidades de apoio”, no sub tópico h, a garantia de acesso gratuito a estudos da língua portuguesa, sendo observadas as condições de oferta de cada universidade.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados se constituiu na aplicação de questionário *online*, sendo enviado o *link* do instrumento por e-mail para 63 estudantes hispano-americanos com matrículas ativas em cursos de pós-graduação da UFPA, conforme lista disponibilizada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. 32 questionários foram respondidos e integram a presente amostra que inclui 4 doutorandos e 28 mestrandos. 16 homens e 16 mulheres.

Os alunos pertencem a diversos programas da UFPA, sendo 57% de áreas como Ciências Humanas e Ciências aplicadas. 34% são de cursos voltados à temática da Saúde ou do Meio Ambiente. 9% estudam em pós-graduações de Engenharia e Tecnologia. Assim a amostra contempla distintos programas e diferentes experiências interculturais.

Além disso, os alunos são oriundos de 12 países diferentes das Américas. São 8 colombianos, 5 equatorianos, 4 mexicanos, 3 venezuelanos, 3 costa-riquenhos, 2 bolivianos e 2 hondurenhos. Cinco alunos são de países com 1 representante cada, como Argentina, Panamá, Nicarágua e Peru.

Dos pesquisados, 57% realizaram graduação na mesma cidade onde moravam, em especial os que residiam nas capitais. 43% realizou a graduação em uma cidade diferente da qual morava, mas manteve-se em seu país de origem.

A amplitude da faixa etária vai de 22 até 49 anos. Contudo, a distribuição tende a se concentrar entre as idades de 22 a 31 anos, com 22 alunos ou 71% da amostra. A faixa de 32 a 40 anos conta com 7 alunos e a de 41 a 49 anos com 2 estudantes.

O grupo dos mais novos, de 22 a 31 anos, é composto exclusivamente por mestrados, em sua maioria solteiros, sendo apenas 1 casado. Neste grupo, com 22 integrantes, 12 são mulheres e 10 são homens. Importa destacar que entre esses mestrados, a maioria possui pouca experiência com deslocamentos acadêmicos, pois realizaram sua graduação na mesma cidade onde moravam, sendo o mestrado umas das primeiras experiências internacionais mais longas.

O grupo de 32 a 40 anos é formado por 3 mulheres e 4 homens. Neste grupo o estado civil é mais heterogêneo. Há 1 casado, 3 solteiros e 2 em união estável. 5 estão cursando mestrado e 2 cursam doutorado. 3 destes estudantes possuem experiência de estudar em uma cidade diferente da sua de origem. Em relação a moradia, a maioria vive com sua família ou sozinho.

O grupo de 41 a 49 anos abriga 1 homem e 1 mulher. 1 casado e 1 divorciado. Ambos cursam doutorado. Estes possuem uma avaliação muito positiva da experiência de intercâmbio, em relação aos grupos mais jovens, em especial os abaixo de 30 anos.

25 alunos informaram estar solteiros. A maioria dos solteiros tem entre 22 a 30 anos, é mestrando e divide a moradia com outras pessoas. Assim, 17 alunos deste grupo convivem com outros bolsistas, colegas brasileiros de outros programas, república de estudantes, etc. 8 mestrados solteiros moram sozinhos. 5 destes já possuem experiência de estudar em um local diferente de onde residiam.

6 alunos da amostra estão casados ou em união estável e moram com suas famílias e/ou cônjuges. Deste grupo, 4 alunos estão fazendo doutorado. 3 homens e 1 mulher. Observa-se que os casados pertencem a um grupo mais maduro, acima dos 30 anos.

Todos os alunos da amostra buscaram detalhes sobre o PAEC na *internet*. Contudo, 70% explicam que descobriram a existência do programa também pela *internet*. 21% obtiveram as primeiras informações de amigos que conheciam o Programa e 8% o descobriram a partir da divulgação em suas universidades de origem.

Sobre os motivos que os levaram a ingressar no PAEC e a fazer intercâmbio na UFPA, 37% das respostas indicaram a experiência de viver em um outro país, conhecer uma cultura e um idioma novo como a justificativa da decisão. Como explica um dos pesquisados: *Porque estudiar en otro país posibilita aprendizajes amplios y diversos. Por un lado, el aprendizaje de otro idioma, el conocimiento de una cultura distinta*” (PG 13).

Além das experiências culturais, a questão financeira também influenciou na decisão de vários alunos. Neste sentido, 14% das repostas indicaram a existência de bolsa como o fator decisivo da escolha do PAEC e outras 14% explicaram ser mais barato, mesmo tendo outras despesas como moradia, custear uma pós-graduação no Brasil. Alunos da Colômbia, Costa Rica e Equador enfatizaram os altos custos para a realização de cursos de mestrados acadêmicos em seus respectivos países.

Outro motivo indicado para a realização de uma pós-graduação no Brasil foi a questão da oferta de programas em diferentes áreas do saber. 14% das respostas indicaram o ingresso no PAEC pela inexistência ou a baixa oferta de cursos de mestrado e doutorado em seus países de origem. Outras 14% das respostas informaram que a diversidade e a qualidade dos programas motivaram a experiência internacional, pois permitiriam melhorar áreas consideradas pouco aprofundadas na formação inicial de graduação. 3% explicou ainda que cursar uma pós-graduação em um programa internacional como o PAEC criava um diferencial importante na vida profissional e no mercado de trabalho.

Todos os alunos da amostra indicaram que pretendem retornar, ao final do curso de pós-graduação, ao seu país de origem, evidenciando uma amostra de 100% de imigrantes temporários. Entre os mestrados, 57% dos estudantes planejam também realizar o doutoramento, mas não indicam se pretendem fazê-lo no Brasil. Destes, 50% pretendem cursar o doutorado em outra experiência de intercâmbio, em países da Europa ou América do Norte. Entre os alunos que cursam doutorado na UFPA o retorno ao seu país de origem é o único objetivo declarado.

No que se refere aos motivos para a escolha do programa de pós-graduação na UFPA, 54% das respostas indicaram ser a continuação dos estudos em sua área de atuação profissional ou de pesquisa o fator determinante. Assim, os alunos buscam complementar a formação acadêmica e científica da graduação. Neste grupo, três questões se destacam. Primeiro, porque, para alguns discentes, o programa enfoca assuntos pouco aprofundados em sua formação inicial. Segundo, para outros discentes, porque apesar da graduação ser ofertada em seu país de origem nem sempre o mestrado nesta mesma área também é ofertado, o que obriga a realização da pós-graduação em outro país. Terceiro, porque, segundo alguns pesquisados, a realização de mestrado na sua área de graduação em seu país demanda muito recursos financeiros, com pouca possibilidade de bolsas, o que também obriga a

busca por soluções internacionais. Em todos os casos, a seleção no programa de pós-graduação da UFPA permitiu a este grupo continuar sua qualificação acadêmica.

Outro motivo citado por 40% das respostas foi a qualidade e a especificidade do programa de pós-graduação escolhido. Neste grupo, encontram-se alunos que já possuíam informações sobre o programa e que o consideram de alta qualidade, sendo três aspectos enfocados. Primeiro, para alguns alunos deste grupo, o programa de pós-graduação escolhido é uma referência na temática amazônica. Segundo, porque a proposta curricular é flexível e inovadora, permitindo pesquisas importantes à sua área científica. Terceiro, para outros alunos, o programa possui uma reconhecida qualidade internacional, seja pela alta pontuação em avaliações externas, como a CAPES ou pelo reconhecimento dado por especialistas em seu país de origem. Além disso, são cursos que participam de outros programas internacionais, além do PAEC, e integram grupos de pesquisa interinstitucionais, permitindo a esses alunos o contato com centros universitários de referência no Brasil e em outros países. Ainda neste grupo, há alguns alunos que explicam o ingresso no programa como estratégia de melhoria do currículo, para tentar o doutorado em programas da Europa e América do Norte.

Outros motivos para a escolha do programa de pós-graduação surgiram em apenas 6% das respostas, versando, direta ou indiretamente, pela existência da bolsa de estudo, o que evidencia o fator econômico como preponderante na escolha do programa. As bolsas criam as condições financeiras mínimas para que esses estudantes possam continuar sua formação profissional.

Em relação às dificuldades linguísticas de estudar em um país de idioma português, observou-se que os estudantes mais novos (entre 22 a 30 anos) tendem a indicar de duas a três dificuldades em relação ao domínio da língua portuguesa (LP), em especial escrever e falar neste idioma. Por outro lado, os discentes de 32 a 41 anos indicam a produção escrita como o maior desafio, não informando grandes problemas em relação à comunicação oral. No grupo de 42 a 49 anos, um aluno indica ter maiores dificuldades na comunicação oral e outro na compreensão ao ouvir o idioma. Importa destacar que a maioria dos estudantes acima dos 30 anos informaram a realização de cursos de LP como segunda língua, o que explicaria as dificuldades estarem mais concentradas em um aspecto do idioma.

Dificuldades da LP como segunda língua também aparecem quando se pergunta aos alunos pesquisados sobre as dificuldades em cursar o Programa de Pós-graduação na UFPA. Os alunos mais jovens (entre 22 a 30 anos) indicaram 12 dificuldades vivenciadas neste processo, sendo quatro aspectos em relação ao domínio da fala e escrita em LP. Os alunos entre 31 a 40 anos concentraram suas respostas em 7 dificuldades, sendo duas relacionadas à produção textual no idioma português. Os discentes acima de 40 anos limitaram suas respostas a apenas uma

grande dificuldade, a financeira. A tendência das respostas sugere que as novas situações criadas pelo processo de estudar em um país com cultura e língua diferentes possui maior impacto sobre os mais jovens.

Observa-se que 42% das respostas dos alunos entre 22 e 30 anos focam nas dificuldades em escrever e se comunicar em LP. A exigência de artigos e provas dissertativas em língua portuguesa, bem como a apresentação de seminários desde o primeiro semestre do curso, geram muitas críticas neste grupo de alunos. Como o domínio do idioma português não é uma exigência para a candidatura ao PAEC, os alunos acreditavam, apesar do edital deixar claro que o curso será em língua portuguesa, que teriam um tempo inicial para se prepararem para avaliações em LP. Outra dificuldade indicada é a produção da dissertação e sua defesa no idioma português que também causa preocupação neste grupo de estudantes, dada a insegurança com o novo idioma.

A adaptação ao Brasil e a cidade do programa também foi indicada como uma dificuldade a ser superada por 26% das respostas dos alunos de 22 a 30 anos. Tal adaptação inclui a mudança de clima, de condições de moradia e relacionamentos interpessoais. No que se refere aos relacionamentos, a ausência de pessoas significativas como parentes e amigos também dificulta a permanência, sendo essa situação enfocada em 16% das respostas. Por outro lado, problemas de criação de novos relacionamentos positivos com professores e alunos do programa de pós-graduação também geraram 3% das respostas sobre as dificuldades vivenciadas nesta experiência intercultural na UFPA.

Dificuldades financeiras apareceram em menor frequência nas respostas dos grupos mais jovens. Apenas 9% das respostas sobre dificuldades vivenciadas versaram sobre o valor da bolsa, apesar de ser este grupo o que mais utiliza estratégias de barateamento da hospedagem, como o compartilhamento do aluguel. Outra dificuldade citada com menor frequência (4%) inclui a validação de documentos de seu país de origem.

O grupo de 31 a 40 anos também enfatiza as dificuldades em LP, mas as concentra na produção escrita. 32% das respostas desse grupo indicam preocupação com a escrita da dissertação ou tese em língua portuguesa, bem como dos artigos exigidos pelos programas.

A adaptação ao Brasil e a cidade do curso de pós-graduação foi apontada como uma dificuldade vivenciada em 23% das respostas, sendo indicado mais dois aspectos correlatos. Primeiro as dificuldades financeiras, informadas em 18% das respostas e a ausência de pessoas significativas como familiares e amigos que surgiram em 27% das respostas deste grupo, de 31 a 40 anos. Importa destacar que neste grupo encontram-se pessoas casadas, ou em união estável e que, em relação a moradia vivem com seus cônjuges e ou familiares o que cria novas demandas

financeiras. Os solteiros deste grupo moram sozinhos o que também aumenta o custo da estadia na cidade do programa. Situação similar ocorre entre os alunos de 41 a 49 anos, para os quais a dificuldade financeira é o principal motivo de preocupação na experiência vivida na UFPA.

Neste contexto, os dados sugerem que apesar dos mais jovens listarem mais dificuldades na vivência de uma experiência acadêmica internacional, estes também elaboram mais estratégias coletivas (incluindo o apoio familiar) para diminuir as restrições financeiras decorrentes do valor da bolsa. Os alunos acima de 30 anos gastam mais para manter uma estrutura mínima de padrão de vida independente e, talvez, mais próxima das condições que viviam em seus países de origem.

A maioria dos alunos se autodeclara parda (16 estudantes), seguidos de brancos (8 alunos), negros (3 discentes) e amarelos (1). A maioria dos alunos que se declaram pardos são de 9 países diferentes e os autodeclarados brancos de 5 países diferentes, não havendo relação entre cor declarada e nacionalidade.

No que tange a vivência de situações de preconceito por serem estrangeiros 9 alunos, entre 26 a 33 anos, relataram a existência desse tipo de situação. 5 mulheres e 4 homens. Observou-se que a vivência de preconceito não se refere a cor declarada pelo aluno. Neste caso, alunos que se autodeclararam negros, brancos ou pardos relataram experiências negativas, bem como discentes negros, brancos e pardos indicaram não ter sofrido constrangimentos em sua experiência de intercâmbio acadêmico, sugerindo que o preconceito relatado é por serem imigrantes.

Os alunos que passaram por constrangimentos fora da UFPA tendem a não transferir essa experiência para a avaliação do intercâmbio acadêmico e nem das experiências vivenciadas no programa de pós-graduação. Contudo, os alunos que sofreram essas vivências dentro da UFPA tendem a uma avaliação menos positiva dos relacionamentos estabelecidos dentro do programa.

Entre os preconceitos sofridos fora da UFPA, se destaca os problemas com a Polícia Federal para autorizações de residência. Três alunos relataram ter problemas em obter informações corretas sobre os procedimentos de emissão ou de renovação de documentos, como o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), bem como de serem constrangidos por não dominarem o idioma português. Estes alunos indicam não compreender como um setor que atende imigrantes não possui profissionais que possam se comunicar em espanhol ou em inglês.

Em relação a preconceitos vividos dentro da UFPA se destaca as queixas sobre a existência de estereótipos e de incompreensões sobre o que é o PAEC. Neste sentido, 4 alunos, de três países diferentes, reclamam de piadas e declarações recorrentes que limitam seus países aos pontos arqueológicos ou então a miséria e o narcotráfico.

Outro problema relatado por 3 alunos diferentes, é a percepção de alguns

estudantes do programa que as bolsas internacionais diminuiriam a oferta de bolsas nacionais. Um dos alunos pesquisados relata: *“Recibir un pésimo trato por parte de algunos colegas por ser bolsista, piensan que los gringos’ venimos a robarles sus bolsas de estudio”*. (PG 23).

Dois alunos desdobram a questão da dificuldade de relacionamentos também para alguns professores do programa, chegando um pesquisado a considerar a existência de *“xenofobia”* em alguns poucos professores de seu programa.

Apesar das dificuldades de adaptação e, às vezes de relacionamento, a avaliação da experiência cultural é positiva para a maioria dos alunos pesquisados. O grupo acima de 30 anos demonstra ser o mais satisfeito com o programa e suas relações construídas com os alunos e professores. 74% desse grupo tende a atribuir o conceito *“excelente”* quando solicitado a avaliar esses quesitos. Importa destacar que entre esses alunos a frequência das respostas se dividiu apenas entre os conceitos *“bom”* e *“excelente”*.

Os alunos de 22 a 30 anos concentram a avaliação do programa e dos relacionamentos no conceito *“bom”*, com 56% das respostas. Além disso, este grupo apresenta maior variabilidade dos conceitos, como *“bom”* (33%), *“regular”* (8%) e *“insuficiente”* (3%). A diferença de opinião pode ser em decorrência de vários fatores, inclusive da idade e das experiências individuais acumuladas. Além disso, pode-se conjecturar que como esse grupo tende a interagir mais com colegas brasileiros, com a cidade e com a UFPA - porque dividem residência, comem na universidade etc - estes tendem a ficar mais expostos a situações de preconceito.

Todos os alunos da amostra indicaram se esforçar para realizar com qualidade seus cursos de pós-graduação e aproveitar ao máximo a experiência internacional. Várias estratégias para o domínio do idioma português são utilizadas, em especial fazer o curso de LP para estrangeiros, realizado por 20 alunos pesquisados, bem como ver filmes e ouvir músicas brasileiras. A tentativa de ampliar o círculo de relacionamentos também é indicada por 81% dos alunos como uma alternativa para melhorar o ouvir e o falar o idioma português, bem como para diminuir a possibilidade de isolamento em sua experiência de intercâmbio. Estudar em grupo e ler textos em língua portuguesa, mesmo que não sejam obrigatórios, são outras estratégias mencionadas sobre essa questão.

Mesmo tentando se inserir na cultura brasileira, esses imigrantes, como já dito, são pessoas e, como tais, não abandonam seus saberes e práticas ao viajar para o Brasil. Na tentativa de se manterem conectados a sua identidade cultural, esses alunos indicam como principal estratégia o constante e forte contato com seus familiares e amigos, por meio de recursos de comunicação como telefone e *internet*, tornando menos solitária a experiência do intercâmbio. Outra estratégia que se destaca em 21 respostas é a realização de encontros com outros estudantes

hispano-americanos, mesmo sendo estes de outros programas de pós-graduação e de países diferentes. Observa-se que a língua, mesmo em suas variações entre os diferentes países das Américas, permitiu uma afirmação da identidade cultural dentro desta experiência no Brasil. Além disso, cozinhar, comer comidas típicas de seu país e ouvir músicas em espanhol são momentos importantes nesse processo de afirmação identitária.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados compõem uma pesquisa inicial com os alunos hispano-americanos que cursam pós-graduação em programas da UFPA. Os resultados ainda são parciais, mas sugerem a necessidade do aprofundamento de políticas de inclusão dos alunos hispano-americanos para que estes se sintam mais seguros e valorizados pelos programas de pós-graduação da UFPA, o que inclui, nesses programas, maiores esclarecimentos sobre o PAEC, para evitar as críticas sobre a origem da bolsa de estudo, bem como a ampliação do uso da língua espanhola, pelo menos nas atividades escritas iniciais. Tais encaminhamentos permitiriam aos programas de pós-graduação da UFPA afirmarem uma identidade latino-americana e valorizarem o aluno imigrante temporário.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Rafael Sáez. La educación intercultural. **Revista de Educación**. Madri. Nº 339, pp. 859-881. 2006

ARAGÓN, L. E. **Ciência e educação superior na Amazônia**: desafios e oportunidades de cooperação internacional. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, 2001

BOURDIN, A. **A Questão Local**. Rio De Janeiro, Dp & A, 2001

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MACIEL, Brenda. **Programa seleciona estrangeiros para cursar pós-graduações na UFPA**. Site da UFPA. 30.10.2014. Disponível em: ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=9575. Acesso em 5 de outubro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS; GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Acordo de cooperação** para os programas de desenvolvimento humano que entre si celebram. Brasília, 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS; GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES

BRASILEIRAS. **Edital nº 001/2014**. Bolsas Brasil Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC OEA-GCUB. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS; GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Edital nº 001/2017**. Bolsas Brasil Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC OEA-GCUB. 2016.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; FREITAS, Maria Ester de. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v 22 n. 70. jul.-set. 2017

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO – PNUD/2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

SANDER. B. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (coleção educação contemporânea)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Coimbra. Nº 48, junho 1997.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e. Formação de Mestres e Doutores como vetor para o desenvolvimento da Região das Américas. In: **V Seminário de Internacionalização Universitária e VI Workshop de Trabalho PAEC OEA-GCUB**. 2017. (slides).

TRINDADE, Héglio. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Nº 10. Jan/Fev/Mar/Abr. 1999

ULLMANN. Reinhold Aloysio. Humanismo no Medievo. **Revista Dissertatio**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. p58-81. 2000

ÍNDICE REMISSIVO

A

Avaliação 8, 10, 11, 12, 15, 19, 39, 44, 45, 51, 52, 53, 78, 79, 81, 85, 89, 90, 93, 96, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 139, 151, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 204

C

Cooperação internacional 79, 81, 82, 83, 91

Cuidar 119, 166, 167, 169, 170, 172

Curso de pedagogia 30, 33, 37, 38, 40, 41, 129, 130, 141, 154, 163, 167

D

Didática 22, 36, 74, 117, 125, 127, 133, 134, 137, 168, 180

E

Educação a distância 30, 31, 41, 128, 136, 139

Educação básica 31, 41, 42, 52, 66, 68, 76, 125, 128, 130, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 149, 151, 187, 194, 197, 199, 201

Educação estatística 66

Educação infantil 31, 37, 103, 130, 136, 137, 139, 154, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172

Educação superior 31, 42, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 81, 83, 91, 130, 131, 138, 141, 180

Educar 94, 95, 158, 167, 169, 170, 172

Ensino 1, 2, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 111, 113, 116, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 157, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 188, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209

Ensino de artes 121

Ensino de química 13, 15, 16, 20, 94, 103, 104

Estágio 3, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 127, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 173, 174, 175, 176, 179

Estágio supervisionado 36, 37, 143, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 163, 165, 167, 173, 174, 175, 176, 179

Estágio supervisionado em docência 163, 173, 174, 175, 176, 179

Estresse 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Experimentação 13, 14, 16, 17, 19, 20, 32, 51, 68, 183, 203

F

Fazer artístico 121, 125, 126

Formação continuada 138, 140, 161, 181, 182, 183, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 208

Formação de professores 9, 31, 41, 43, 51, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 161, 175, 180, 183, 184, 185, 187, 188, 195, 199, 201, 203, 208, 209

Formação docente 128, 129, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 151, 173, 174, 179, 180, 188, 190, 191, 195, 196, 197, 198

Formação inicial 30, 31, 40, 41, 70, 76, 86, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 158, 161, 184, 185, 187, 197

Formação inicial de professores 130, 131, 138, 143, 147

H

História da formação inicial docente 129

I

Imigração temporária 79

L

Letramento probabilístico 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

Ludicidade 94

M

Matemática 15, 66, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 103, 104, 121, 124, 125, 134, 141, 183, 202, 208

Mediação 97, 98, 121, 125, 126, 151, 167, 186, 203

Memorial de formação 149

Modelos histológicos 21, 22, 23

Música 163, 164, 165, 166, 167, 168

N

Narrativas 149, 150, 151, 153, 154, 155, 161, 181, 182, 186

Necessidade 2, 42, 48, 49, 54, 64, 66, 79, 82, 91, 98, 113, 125, 135, 137, 138, 151, 156, 168, 169, 171, 173, 176, 177, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202

P

Pesquisa (auto)biográfica 181

Pesquisa científica 13, 103

Polímeros 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20

Pós-graduação 11, 42, 52, 53, 77, 79, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 103, 104, 105, 128, 149, 151, 169, 174, 175, 180, 185

Práxis 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 46, 49, 51, 143, 147, 148, 197, 200

Práxis educativa 30, 40, 41, 49

Profissionalização 132, 135, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 200

Q

Quiz 93, 94, 98, 99, 100, 102

S

Supervisão educacional 42, 43, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56

T

Tecnologia 52, 60, 65, 77, 83, 84, 93, 113, 121, 123, 124, 125, 126

U

Universitários 1, 4, 5, 10, 11, 12, 80, 87, 98, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 124, 125, 126

 **Atena**
Editora

2 0 2 0