



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração



Dionisio Nhaga Mendonça

**O AJUSTAMENTO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE
EXPATRIAÇÃO DOS ESTUDANTES AFRICANOS**

Apoio: CAPES

Maringá

2026

Dionisio Nhaga Mendonça

O AJUSTAMENTO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE EXPATRIAÇÃO DOS ESTUDANTES AFRICANOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá – PPA/UEM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Organização e Mercado

Orientadora: Prof. Dra. Fabiane Cortez Verdu

Apoio: CAPES

ODS Contemplados: 03, 04, 08, 10, 17

Maringá

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M539a

Mendonça, Dionisio Nhaga

O ajustamento intercultural no processo de expatriação dos estudantes africanos /
Dionisio Nhaga Mendonça. -- Maringá, PR, 2026.
95 f. : il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Cortez Verdu.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em
Administração, 2026.

1. Países Africanos - Língua Oficial Portuguesa . 2. Programa de estudantes -
Convênio de graduação. 3. Internacionalização do ensino superior. 4. Expatriação. 5.
Ajustamento intercultural. I. Verdu, Fabiane Cortez , orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração.
Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 658.07

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065



ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos **vinte e sete** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e seis**, às **catorze horas**, realizou-se a apresentação do Trabalho de Conclusão, sob o título: **“O ajustamento intercultural no processo de expatriação dos estudantes africanos”**, de autoria de **DIONISIO NHAGA MENDONÇA**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado) – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: **Dr^a Fabiane Cortez Verdu** (presidente); **Dr^a Artemisa Odila Candé Monteiro** (membra examinadora externa – PPCS/UNILAB); **Dr. André Luís de Castro** (membro examinador externo – PPP/UEM); e **Dr. William Antonio Borges** (membro examinador do PPA).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de: **Aprovada(o)**; **Aprovada(o) com correções**; **Reprovada(o)** pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

OBS: Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de mestre em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

EM TEMPO: Houve alteração no título da dissertação? Se sim, descrever aqui:

Maringá, 27 de março de 2026.




Dr^a Fabiane Cortez Verdu
(Presidente)



Dr. André Luís de Castro
(membro examinador externo – PPP/UEM)

Documento assinado digitalmente
gov.br ARTEMISA ODILA CANDE MONTEIRO
Data: 07/04/2026 17:45:30-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr^a Artemisa Odila Candé Monteiro
(membra examinadora externa – PPCS/UNILAB);



Dr. William Antonio Borges
(membro examinador do PPA)

Dr. José Paulo de Souza
(coordenador do PPA)

Toda honra e toda glória pertencem a Deus. Ele é digno de nossa adoração, e nossa missão como seus filhos é refletir essa glória em nossas vidas e ações, sempre reconhecendo que, no fim, é Ele quem merece todo louvor (1 Coríntios 10:31).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade, pela força e pela capacidade que me tem concedido para chegar até aqui. Sem ele, nada disso seria possível. A Ele, toda honra e toda glória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, recurso fundamental que viabilizou minha dedicação a este curso.

Ao meu pai, Joaquim Azinhaga Mendonça (*in memoriam*). Lembro-me com carinho de quando o senhor me levava a pé, todos os dias, ao Jardim Infantil Nelson Mandela (estrada de bôr, em Guiné-Bissau), antes de seguir para o seu trabalho na Polícia Judiciária (PJ). Recordo-me das vezes em que eu tentava me esconder para não ir para a aula ou soltava sua mão no meio do caminho, fugindo de volta para casa, querendo apenas ficar em casa para brincar com os amigos. O senhor, contudo, nunca desistiu de mim, conduzindo-me sempre de volta ao caminho do saber. Pai, onde quer que esteja, sinta-se honrado; este êxito é fruto direto da sua persistência.

À minha mãe, Georgina Mimosa Nhaga Mendonça, que carinhosamente me chama de ‘Doutor’, ao telefone: “*só Doutor i kuma, kuma ku bu sta?*” (só Doutor, como estás?). Antes mesmo de eu possuir o título de mestre, o fato de eu ter concluído a graduação já era motivo para a Senhora me chamar assim, como forma de incentivo e orgulho. Quem sabe, Mãe, um dia a sua profecia se realize plenamente, se for da vontade de Deus. Obrigado, Nhá Mimosa, por nos obrigar a estudar à luz de velas, mesmo quando faltava energia em casa, e por me acordar de madrugada para estudar dizendo que “*a memória é fresca nestas horas*”. Jamais esquecerei seu último conselho ao sair da Guiné: “Escola, escola só e nada mais”. Seu rigor e seu amor me trouxeram até aqui.

À minha esposa, Esmeralda António Medina, e à minha filha, Georgina Esmeralda Medina Mendonça, por terem compreendido e suportado a minha ausência física durante estes dois anos de dedicação aos estudos na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Este esforço e esta conquista também pertencem a vocês.

Às minhas irmãs, Nilde Nhaga Mendonça e Inérida de Jesus Nhaga Mendonça, e ao meu primo Heliseu Tetê João Baray, que, mesmo à distância, foram fontes constantes de coragem e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA/UEM) e a todos os seus docentes. Em especial, à minha orientadora, a Professora Dra. Fabiane Cortez Verdu, pela orientação segura, pela paciência e pela prontidão ao guiar este processo. Estendo os agradecimentos à banca examinadora Prof.^a Artemisa, o Prof. William, e Prof. André pelas contribuições e à secretaria do PPA pelo suporte administrativo.

Aos colegas de curso, pela convivência pautada na camaradagem e ajuda mútua. Os momentos desafiadores na sala de estudos e as descontrações em nossas confraternizações tornaram este percurso mais leve.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste sonho, o meu mais sincero agradecimento.

MUITO OBRIGADO.

RESUMO

O **objetivo geral** deste trabalho foi descrever o **ajustamento intercultural** no processo de **expatriação** dos estudantes da UEM provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). A pesquisa analisa as dinâmicas de adaptação nas fases de pré-partida (ajustamento antecipado) e de permanência no país de destino. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando entrevistas semiestruturadas com seis estudantes de diferentes nacionalidades. O corpus documental foi submetido à análise de conteúdo, fundamentada na proposta metodológica de Bardin, contando com o suporte do software ATLAS.ti para as etapas de organização, codificação e categorização dos dados. Os resultados revelam que o ajustamento antecipado é marcado por processos burocráticos nos quais a ausência de padronização e de suporte institucional obriga o estudante a mobilizar estratégias individuais e redes informais. No país de destino, identificou-se um ajustamento assimétrico: embora haja alto desempenho e valorização do âmbito acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), observa-se acentuada vulnerabilidade socioemocional e financeira. Barreiras como o racismo estrutural, a estigmatização higienista e a identidade racial no Sul do Brasil emergem como desafios críticos à saúde mental e à integração plena. Conclui-se que a expatriação na UEM, embora eficaz na dimensão pedagógica, transfere a responsabilidade da permanência ao esforço individual e à solidariedade panafricana. O estudo aponta para a urgência de políticas de acolhimento integral que transcendam o rito burocrático, contemplando suporte habitacional, financeiro e ações de combate efetivo às micro agressões raciais.

Palavras-Chaves: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Internacionalização do Ensino Superior; Expatriação; Ajustamento Intercultural.

ABSTRACT

The primary objective of this study was to describe the intercultural adjustment process experienced by UEM students from Portuguese-speaking African countries (PALOP) participating in the Undergraduate Student Exchange Program (PEC-G). The research analyzes the dynamics of adaptation during the pre-departure phase (early adjustment) and the stay in the host country. Methodologically, a qualitative and descriptive approach was employed, utilizing semi-structured interviews with six students from diverse nationalities. The collected data underwent content analysis based on Bardin's methodological framework, with assistance from ATLAS.ti software for data organization, coding, and categorization. The findings indicate that early adjustment is affected by bureaucratic processes. The lack of standardization and institutional support forces students to rely on personal strategies and informal networks. In the host country, an asymmetrical adjustment was observed. Although students perform well academically—excelling in teaching, research, and outreach—they face considerable socio-emotional and financial vulnerabilities. Challenges such as structural racism, stigmatization related to hygiene, and issues surrounding racial identity in Southern Brazil emerge as critical barriers to mental health and full social integration. The conclusion drawn from this study is that while expatriation at UEM proves effective educationally, it places the onus of successful adaptation on individual effort and Pan-African solidarity. The research highlights the urgent need for comprehensive reception policies that go beyond bureaucratic procedures. These should include support for housing and financial assistance, along with initiatives aimed at effectively combating racial microaggressions.

Keywords: Portuguese-speaking African Countries (PALOP); Community of Portuguese-speaking Countries (CPLP); Undergraduate Exchange Program (PEC-G); Internationalisation of Higher Education. Expatriation. Intercultural Adjustment.

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - Fases de ajustamento intercultural	19
Quadro 2 - Desenvolvimento das entrevistas	22
Quadro 3 - Perfil dos entrevistados	24
Quadro 4 - Ajustamento dos entrevistados	53

SIGLAS

BCE - Biblioteca Central da UEM

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CONCP - Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

ECI - Escritório de Cooperação Internacional

FRAIN - Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas

leC - internacionalização em casa

IES - Instituições de Ensino Superior

InE - internacionalização no exterior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MRE - Ministério das Relações Exteriores

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PLE - Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira

PIC - Programa de Iniciação Científica

RNM - Registro Nacional de Estrangeiro

SESu – Secretária de Educação Superior

SIEs - Expatriados por iniciativa própria

SUS - Sistema Único de Saúde

UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos	2
1.2 Justificativas	3
2. REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1 Contexto Institucional e Geopolítico	5
2.2. Internacionalização das IES	7
2.3. Expatriação	11
2.4 Ajustamento Intercultural no Processo de Expatriação	15
2.5 Luto Migratório, Racismo Estrutural e Redes de Apoio.....	22
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
3.1 Técnica de análise dos dados	23
3.2 Perfil dos estudantes participantes.....	24
3.3 Categoria de análise	25
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
4.1 Caracterização do perfil dos estudantes investigados.....	27
4.2 Descrição do ajustamento antecipado e no país destino	29
4.3 O Contexto Importa o Sul do Brasil como Território de Ajustamento	62
4.4 Discussões a triangulação do ajustamento intercultural	62
5. CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE (Roteiro de Entrevista)	81

1 INTRODUÇÃO

A globalização e o processo de internacionalização da educação têm, nas últimas décadas, moldado dinâmicas complexas e multifacetadas no ensino superior. A expansão das fronteiras econômicas, políticas e culturais possibilitou também a abertura de espaços educacionais, promovendo uma relação direta entre globalização e internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), como apontam Rojo e Finardi (2022).

Esse movimento tem impulsionado o crescimento da mobilidade acadêmica internacional, com destaque para o aumento do fluxo de estudantes oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em direção a instituições brasileiras de ensino superior. Nesse cenário, observa-se um interesse crescente tanto acadêmico quanto político, pelas experiências vividas por esses estudantes no contexto da educação superior no Brasil.

A presença de estudantes africanos em universidades brasileiras é viabilizada primordialmente pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Criado em 1965, o programa consolidou-se como um dos mais antigos e estratégicos instrumentos de política externa do Brasil, sendo fundamental para o apoio à internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES), essa mobilidade revela não apenas a ampliação de oportunidades de formação superior nas universidades Brasileiras, mas também os desafios enfrentados no processo de inserção e adaptação em um novo ambiente acadêmico, social, político e cultural.

De acordo com Marginson e Sawir (2011), a mobilidade acadêmica internacional vai além da simples troca de saberes, exigindo um complexo processo de ajustamento intercultural que envolve transformações pessoais, institucionais e epistemológicas. Complementando essa visão, Zhang e Rentz (1996) aprofundam a dimensão individual desse processo ao conceituá-lo como a capacidade de adaptação funcional e emocional a um ambiente distinto, visando um nível de integração análogo ao da cultura de origem. Contudo, essa busca por integração não é isenta de tensões políticas; Stein (2019), Santos (2007) e Tikly (2004), alertam que a internacionalização

do ensino superior, quando guiada por paradigmas eurocêntricos, pode reproduzir desigualdades históricas e negligenciar as especificidades culturais dos países do Sul Global. Nesse sentido, a experiência dos estudantes africanos no Brasil, especialmente no contexto de programas como o PEC-G, constitui um campo privilegiado para se investigar as tensões e possibilidades de uma cooperação Sul-Sul que se pretende mais justa, inclusiva e culturalmente sensível.

Ao evidenciar suas experiências, esta pesquisa busca oferecer subsídios para o aprimoramento de práticas acadêmicas que promovam a equidade, a inclusão, o respeito e a valorização das singularidades culturais, aspectos fundamentais para o fortalecimento das relações educacionais no âmbito da cooperação Sul-Sul. Diante desse cenário, define-se o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o **ajustamento intercultural** no processo de **expatriação** dos estudantes da Universidade Estadual de Maringá (UEM) provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)?

1.1 Objetivos geral e específicos

Portanto, o **objetivo geral** deste trabalho é descrever o **ajustamento intercultural** no processo de **expatriação** dos estudantes da UEM provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Para exequibilidade do objetivo geral proposto, foram elaborados seguintes **objetivos específicos**:

- **Caracterizar os estudantes da UEM** provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G).

- Descrever o **ajustamento antecipado** dos estudantes da UEM provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G).
- Descrever o **ajustamento no país destino dos** estudantes da UEM provenientes de Países Africanos de língua oficial Portuguesa (PALOP) por meio do programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G).

1.2 Justificativas teóricas, empíricas, pessoal e pratica

Na literatura especializada, há uma variedade de estudos que abordam o fenômeno da expatriação de estudantes, com destaque para autores como Adler (1975), Lysgaard (1955), Ward, Bochner e Furnham (2001), Searle e Ward (1990), cujos trabalhos contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de ajustamento intercultural, adaptação psicológica e integração sociocultural em contextos de mobilidade acadêmica.

De maneira mais específica, diversos autores têm se debruçado sobre a experiência de estudantes africanos em processos de expatriação, incluindo Ballesteros (2013), Cunha (2004), Müller e Silva (2016), Maringe e Ojo (2017), Miguel (2010), Nganga (2021), Ribeiro e Silva (2019), e Santos (2005). Esses estudos têm ressaltado tanto os desafios da inserção acadêmica e social quanto às estratégias de resistência e adaptação desses estudantes em contextos do Sul Global, como o Brasil, a China e outros países emergentes.

No contexto brasileiro, algumas pesquisas têm se dedicado a analisar a realidade dos estudantes oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), como evidenciam os trabalhos De Gusmão (2012), Moraes e Silva (2011), Fonseca (2009), Zamberlam et al., (2009), Hirsch (2009), Mourão (2008), Subuhana (2008), Mungoi (2007) e Desidério (2006). Tais estudos investigam aspectos como integração acadêmica, relações interculturais, desigualdades estruturais e o papel das

políticas de cooperação internacional, especialmente no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Entretanto, no que se refere especificamente à expatriação de estudantes provenientes dos PALOP em universidades localizadas no estado do Paraná, não foram encontrados estudos sistematizados ou publicações acadêmicas que explorem essa realidade específica. O racismo estrutural, a estigmatização de viés higienista e os conflitos de identidade racial no Sul do Brasil configuram-se como desafios críticos à saúde mental e à integração plena de estudantes africanos. Esse cenário de vulnerabilidade é corroborado por dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), que destaca o Paraná como o 3º estado com maior volume de registros de racismo no país, evidenciando uma alta incidência que compromete a segurança e o bem-estar da população negra e imigrante. Essa ausência configura uma lacuna importante na produção científica sobre mobilidade estudantil Sul-Sul no Brasil, justificando a relevância e a originalidade da presente pesquisa.

O processo seletivo de 2026 estabeleceu um marco histórico para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), ao selecionar 1.947 candidatos para ingresso no biênio 2026-2027. Esse expressivo volume superou o recorde anterior, estabelecido em 2025, de 1.397 selecionados (Brasil, 2026). Com a adesão de mais de uma centena de Instituições de Educação Superior (IES) e um histórico de mais de 10 mil beneficiários, o programa consolidou sua importância diplomática ao formar lideranças internacionais, como o atual presidente de Cabo Verde, José Maria Neves, egresso do curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas na década de 1980 (Brasil, 2026).

No que tange à cooperação internacional, o programa abrange 74 países signatários de acordos culturais ou educacionais, dos quais 29 são nações africanas (Brasil, 2021a). Embora o Ministério das Relações Exteriores não estabeleça um ranking percentual fixo por edital, dado que a seleção prioriza o mérito acadêmico e a disponibilidade de vagas nas universidades, relatórios de gestão da SESu/MEC e estudos das Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras confirmam que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) detêm o maior fluxo de estudantes, com destaque para Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau (Brasil, 2021b).

No âmbito pessoal, esta pesquisa fundamenta-se na trajetória sociocultural do pesquisador: Africano, natural da Guiné-Bissau, falante de língua portuguesa e estudante vinculado ao PEC-G na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa condição de 'pesquisador nativo' permite uma inserção singular no centro do objeto de estudo. A vivência direta das dinâmicas de mobilidade suscita a necessidade de uma compreensão sistemática sobre o ajustamento intercultural, conferindo à pesquisa uma perspectiva única e maior densidade analítica ao unir a experiência empírica à problematização científica.

Em termos práticos, o estudo justifica-se pela necessidade premente de aprimorar as políticas de acolhimento e integração nas Instituições de Educação Superior (IES) Paranaenses. A pesquisa busca subsidiar estratégias que transcendam a simples mobilidade física, promovendo uma internacionalização humanizada e um intercâmbio intercultural genuíno.

Ao dar visibilidade às especificidades desses estudantes, o trabalho contribui para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de um ambiente acadêmico mais justo, equitativo e sensível à diversidade. Dessa forma, a internacionalização é compreendida não apenas como formação acadêmica, mas como um instrumento de fortalecimento das relações entre o Brasil e as nações africanas de língua portuguesa.

Por fim, espera-se que os resultados desta investigação possam orientar práticas institucionais mais sensíveis à diversidade cultural e às especificidades desses sujeitos, promovendo um ambiente acadêmico mais justo, equitativo e acolhedor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são explorados os eixos teóricos centrais da investigação. O referencial divide-se em três momentos: (i) o contexto institucional e geopolítico, abrangendo o PALOP a CPLP, e o PEC-G; (ii) o cenário educacional, focado na Internacionalização das IES; e (iii) a dimensão psicossocial e identitária, que analisa o fenômeno da expatriação sob a ótica do ajustamento intercultural, do luto migratório e dos impactos do racismo estrutural na integração dos estudantes.

2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL E GEOPOLÍTICO PALOP CPLP E O PEC-G

O início da cooperação regional entre os países africanos de língua oficial portuguesa ocorreu no campo político, com a criação da Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas (FRAIN), em janeiro de 1960. Posteriormente, em 18 de abril de 1961, a FRAIN transformou-se na Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), ampliando sua representatividade com a adesão dos movimentos de Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Após a conclusão do processo de descolonização das colônias portuguesas no continente africano, a CONCP foi sucedida por um grupo de cooperação política, econômica e cultural denominado Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A expressão PALOP designa, portanto, uma iniciativa de integração regional que reúne os países africanos que têm o português como língua oficial. Esse grupo é composto, inicialmente, por cinco membros fundadores: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que aderiu posteriormente, oficializando igualmente o português como idioma (Camões, I. P., 2024).

O objetivo central da PALOP é aprofundar os laços de cooperação por meio da melhoria da governança, da promoção da economia, da geração de emprego e da digitalização dos serviços públicos. Além disso, o termo PALOP pode estar associado a iniciativas específicas de desenvolvimento, voltadas, por exemplo, à saúde da mulher e da criança, ao uso de dados para políticas públicas e à valorização da educação e da formação profissional (Camões, I. P., 2023).

No contexto de fortalecimento das relações entre países que compartilham a língua portuguesa, surge a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) oficialmente criada em 17 de julho de 1996, em Lisboa, durante o encontro de chefes de Estado e de Governo. Inicialmente, a Comunidade reunia Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Posteriormente, em 20 de maio de 2002, com a conquista de sua independência, Timor-Leste tornou-se o oitavo país-membro. Após um processo de adesão mais extenso, em 2014, a Guiné Equatorial integrou-se à CPLP como o nono Estado de pleno direito (CPLP, 2025).

A CPLP tem como objetivos centrais o entendimento político e a cooperação nos domínios social, cultural e econômico. Para alcançar tais metas, promove a coordenação sistemática de atividades entre instituições públicas e entidades privadas comprometidas com o fortalecimento das relações entre os países-membros (CPLP, 2025).

É importante, contudo, estabelecer a distinção entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Enquanto a CPLP configura-se como uma organização internacional de caráter mais amplo, que congrega países situados em diferentes continentes que adotam o português como língua oficial, os PALOP referem-se especificamente aos países do continente africano que possuem o português como idioma oficial (EURO DICAS, 2024).

Nesse cenário de intensificação da cooperação internacional, em especial no campo educacional, destaca-se o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Criado oficialmente pelo governo brasileiro em 1965, por meio do Decreto nº 55.613, o programa consolidou-se como uma das iniciativas mais antigas e

relevantes de internacionalização da educação superior no Brasil. À época de sua criação, o número de estudantes estrangeiros no país estava em expansão, com predominância de discentes oriundos das Américas, embora já se verificasse a presença de estudantes africanos (Brasil, 2024).

O PEC-G surgiu como uma iniciativa para uniformizar as condições de acesso de estudantes estrangeiros ao ensino superior brasileiro. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 2024), seus principais objetivos são: (i) fortalecer os laços de amizade com os países parceiros; (ii) contribuir para a formação de recursos humanos qualificados nos países participantes; (iii) promover a internacionalização do ensino superior brasileiro; e (iv) ampliar o horizonte cultural dos estudantes brasileiros por meio da convivência acadêmica intercultural.

Os estudantes participantes do programa têm direito a benefícios que incluem: matrícula gratuita em cursos de graduação, acesso à assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde (SUS); fornecimento gratuito dos documentos acadêmicos finais (diploma, histórico escolar e ementas), devidamente legalizados ou apostilados pela embaixada ou consulado brasileiro em que ocorreu a inscrição para o PEC-G; além da possibilidade de receber bolsas do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), bem como auxílios eventualmente ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2024).

O processo seletivo é gratuito e realizado anualmente nas embaixadas e consulados brasileiros dos países participantes. Todos os candidatos devem comprovar proficiência em língua portuguesa como requisito de ingresso, sendo o exame Celpe-Bras a principal forma de certificação, aplicado em diversos países, incluindo o Brasil. Atualmente, participam do PEC-G 29 países africanos, conforme os dados divulgados pelo Brasil (2024).

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A globalização e as transformações políticas e econômicas das últimas décadas impactaram profundamente não apenas os campos econômico e social, mas também a educação, em especial o ensino superior. As universidades, enquanto espaços de produção e disseminação do conhecimento, passaram a desempenhar papel relevante nas transformações tecnológicas, contribuindo para a melhoria das comunicações e para o aumento da velocidade de circulação das informações no mundo globalizado. Esse cenário favoreceu a aproximação entre os povos e impulsionou um acelerado processo de internacionalização (Pessoni; Pessoni, 2021).

As pesquisas sobre internacionalização da educação superior têm se intensificado nos últimos anos, com importantes contribuições no cenário internacional, como as de Altbach e Knight (2007), Gacel-Ávila (2005), Knight (2003, 2005, 2012) e Wilkins e Huisman (2012). No Brasil, diversos autores também se dedicaram ao tema, entre eles: Carvalho e Maia (2014), Dias Sobrinho (2010), Lima e Contel (2011), Lima e Maranhão (2009, 2011), Miura (2006), Morosini (2006, 2014), Silva (2018) e Stallivieri (2009, 2017), entre outros.

A internacionalização do ensino superior tem se consolidado como pauta central nas discussões acadêmicas e organizacionais, dada sua relevância para o desenvolvimento científico, social e econômico. Historicamente, esse processo é liderado pela pós-graduação, que assume um papel estratégico devido ao seu caráter de fomento à pesquisa (Antoniazzi, 2014; Kaetsu; Chagas; Verdu, 2022; Ramos, 2018). No entanto, torna-se imperativo transpor esse debate para a graduação, visto que é nesse estágio inicial que se constroem as bases para a mobilidade e a cooperação científica. Diante disso, este estudo delimita seu foco nos estudantes de graduação, compreendendo-os como atores fundamentais na sustentabilidade desse fluxo internacional.

Knight (2004, p. 1) observa que “a internacionalização está a mudar o mundo do ensino superior e a globalização está a mudar o mundo da internacionalização”. Para a autora, a internacionalização configura-se como um conceito amplamente utilizado para discutir a dimensão internacional do ensino superior. Em seus trabalhos

Knight (2003, 2004) define internacionalização como um processo que ocorre em nível nacional, setorial e institucional, no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta de educação.

Van der Wende (1997, p. 18) amplia esse entendimento ao propor que a internacionalização deve ser compreendida como “qualquer esforço sistemático que visa tornar o ensino superior capaz de responder às exigências e desafios relacionados à globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho”.

Segundo Knight e De Wit (1995), a internacionalização das instituições de ensino superior envolve diferentes práticas acadêmicas. Após os anos 2000, essas práticas passaram a ser categorizadas em duas dimensões principais: **internacionalização em casa** (ou no campus) e **internacionalização no exterior** (ou educação transfronteiriça) (Beelen; Jones, 2015; Knight, 2008).

Apesar de sua importância, a internacionalização não é acessível a todos os estudantes, em razão de barreiras pessoais, familiares, logísticas e financeiras (Brooks; Waters, 2011). Diante dessa limitação, consolidou-se o conceito de internacionalização em casa (IeC), cujo objetivo é reduzir desigualdades e ampliar os benefícios da internacionalização para aqueles que não podem participar da mobilidade física.

A **IeC** é definida como a “integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes, em ambientes domésticos de aprendizagem” (Beelen; Jones, 2015, p. 8). Sob essa perspectiva, busca-se proporcionar experiências de aprendizagem com enfoque internacional em contextos locais (Crowther et al., 2001).

Entre as principais **estratégias** da IeC destacam-se: internacionalização do currículo, considerada por Leask (2009) como elemento central do processo; aprendizagem intercultural no campus, possibilitada pela convivência com estudantes estrangeiros; mobilidade virtual e projetos de COIL (Collaborative Online International Learning), que viabilizam cooperação acadêmica mediada por tecnologias digitais (Garcés; O’ Dowd, 2020); atividades extracurriculares e eventos internacionais no

campus, como semanas temáticas, palestras e clubes culturais; ensino de línguas estrangeiras e oferta de disciplinas em outros idiomas, visando ao desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais. Essas práticas, amplamente discutidas na literatura (Beelen; Jones, 2015; Leask, 2009; Nilsson, 2003; Jones; Reiffenrath, 2018; Garcés; O’ Dowd, 2020), consolidam a internacionalização em casa como um complemento fundamental à mobilidade física.

Por sua vez, a **internacionalização no exterior** (InE) refere-se à mobilidade física de estudantes, professores, programas e instituições para além das fronteiras nacionais, abrangendo experiências como estudar no exterior, participar de intercâmbios e obter dupla titulação (Knight, 2004). Trata-se da forma mais tradicional de internacionalização. Para Mittelmeier et al., (2021), a InE implica deslocamento geográfico, seja para cursar uma graduação completa, realizar intercâmbio acadêmico ou parte dos estudos em outro país. Além disso, contempla a mobilidade de instituições (como a criação de filiais e polos educacionais) e de programas (por meio da oferta conjunta de cursos e atividades).

No âmbito da InE, destacam-se **estratégias** como: mobilidade internacional de estudantes e docentes; acordos de cooperação acadêmica; programas de pesquisa e pós-doutorado; participação em eventos científicos internacionais; capacitação docente em instituições estrangeiras; além da formação de redes e consórcios acadêmicos (Knight, 2004; Altbach; Knight, 2007; De wit, 2020; Qiang, 2003).

Segundo Kaetsu, Chagas e Verdu (2022), a **mobilidade acadêmica internacional** tem se consolidado como uma das principais estratégias de internacionalização no exterior, frequentemente associada a iniciativas de cooperação institucional. Para Castro e Cabral Neto (2012), a mobilidade estudantil é a prática mais citada e aplicada na literatura especializada.

Além de sua centralidade no debate acadêmico, a mobilidade estudantil é descrita como uma experiência enriquecedora, pois permite ao estudante vivenciar diferentes contextos culturais e acadêmicos, contribuindo para sua formação integral e para o desenvolvimento de competências interculturais e profissionais (Leal; Ramos, 2023).

Dados da OCDE (2024) evidenciam a expansão dessa mobilidade: o número de estudantes estrangeiros no mundo saltou de 2 milhões em 1998 para 5,3 milhões em 2017. No Brasil, o Censo da Educação Superior (INEP, 2024) aponta a presença de aproximadamente 20.811 estudantes estrangeiros na graduação em 2023, sendo 21,6% oriundos do continente africano, com destaque para Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Cabo Verde. Apesar disso, esse contingente representa apenas 0,2% do total de matriculados no país, indicando uma internacionalização ainda incipiente (OCDE, 2025).

Contudo, a mobilidade não implica apenas deslocamento geográfico, ou seja, expatriação, mas processos complexos de adaptação. Schartner e Young (2016, 2020) demonstram que a experiência envolve dimensões acadêmicas, sociais e emocionais interligadas. Estudos recentes, como os de Fox et al. (2025), revelam que a transição não é linear, sendo atravessada por oscilações emocionais mesmo quando há integração social aparente. Assim, a literatura reforça a necessidade de políticas institucionais de acolhimento e suporte emocional (Schartner; Young, 2020).

2.3 EXPATRIAÇÃO

A relação entre mobilidade internacional estudantil e expatriação está centrada na experiência de deslocamento e de adaptação a um novo contexto cultural, social e acadêmico. Os dois fenômenos estão interligados, uma vez que o estudante que participa de um programa de mobilidade internacional também vivencia um processo de expatriação.

A **expatriação** configura-se como um fenômeno cada vez mais recorrente em um mundo globalizado, abrangendo contextos organizacionais, acadêmicos e pessoais. Trata-se de um processo complexo que ultrapassa a dimensão profissional, alcançando também aspectos culturais, emocionais e identitários (Caligiuri, 2000).

Suutari (2003) amplia esse entendimento ao afirmar que a expatriação não se restringe ao desenvolvimento da carreira, mas pode estar igualmente orientada ao autodesenvolvimento pessoal. Nessa mesma linha, Altman e Baruch (2012) ressaltam

que a vivência internacional oferece, além de oportunidades profissionais, possibilidades de crescimento individual e de ampliação da visão de mundo.

Do ponto de vista jurídico e político, Shephard (apud Pereira; Pimentel; Kato, 2005) define o expatriado como o indivíduo que não possui cidadania no país em que está designado para trabalhar ou estudar. Já Machado e Hernandez (2004, p. 56) conceituam expatriação como “ir residir em país estrangeiro”, em uma acepção mais abrangente, que contempla tanto contextos acadêmicos quanto profissionais. Hutchings (2023) ratifica essa visão ao descrever expatriados como indivíduos que se deslocam por iniciativa própria ou designação organizacional, por períodos determinados ou indeterminados, atuando em diversos setores, desde empresas e órgãos governamentais até ONGs.

Em ambos os casos, os expatriados enfrentam desafios em duas frentes principais: a adaptação às exigências da função ou do ambiente de estudo e a integração à cultura local. Sebben (2009) aprofunda a compreensão do fenômeno da expatriação ao descrevê-lo como multifatorial, abrangendo dimensões econômicas, políticas especialmente no que tange às políticas migratórias e trabalhistas, além de fatores psicológicos, familiares e socioculturais.

Assim, a expatriação não deve ser compreendida apenas como deslocamento físico ou profissional, mas como uma vivência multidimensional que pode gerar mudanças profundas na forma como os indivíduos percebem o mundo (Fonseca, 2009).

A literatura classifica a expatriação em dois modelos principais: expatriação organizacional e expatriação voluntária (Araújo et al., 2012). A Expatriação organizacional refere-se ao profissional transferido por uma organização para desempenhar determinada função no exterior, mantendo vínculo empregatício com a instituição de origem e alinhando suas atividades aos interesses corporativos (Araújo et al., 2012; Peltokorpi; Froese, 2009). Certo (1997) define esses expatriados como membros de uma organização que vivem e trabalham em um país no qual não possuem cidadania, sendo a transferência de conhecimentos um dos principais objetivos desse modelo (Sebben, 2009). Nessa perspectiva, Caligiuri (2000), enfatiza o caráter planejado e temporário da experiência, uma vez que se trata de uma

designação previamente acordada com a instituição. A expatriação voluntária (ou auto expatriação) ocorre quando o indivíduo decide, por iniciativa própria, mudar-se para outro país, sem o apoio direto de uma organização. Nesse grupo incluem-se estudantes, professores e profissionais que buscam experiências acadêmicas, culturais ou de desenvolvimento pessoal (Jokinen; Brewster; Suutari, 2008; Araújo et al., 2012).

Em síntese, a principal diferença entre expatriação organizacional e voluntária está nos motivos e objetivos da mobilidade: enquanto a primeira é guiada por estratégias corporativas e institucionais, a segunda ocorre por iniciativa própria, geralmente associada a interesses acadêmicos, culturais ou sociais (Andresen; Biemann; Pattie, 2012). Brewster, Shoemaker e Waxin (2021) denominam esses indivíduos como *Self-Initiated Expatriates* (SIEs), ressaltando que eles buscam oportunidades no país de destino por conta própria.

A literatura diferencia a expatriação de imigração. Enquanto a primeira é caracterizada por sua natureza temporária, muitas vezes vinculada a designações acadêmicas ou profissionais com prazo definido (Andresen et al., 2012), a imigração refere-se a uma mobilidade de caráter permanente, com intenção de fixação definitiva e integração plena na sociedade de destino (Sayad, 1998).

Doherty, Richardson e Thorn (2013) utilizam o termo expatriado voluntário para reforçar essa diferenciação, destacando três pontos centrais: (1) distinguem-se dos expatriados organizacionais, pois não são enviados por instituições; (2) diferenciam-se dos imigrantes, já que sua mobilidade é temporária; e (3) não se confundem com o conceito genérico de estrangeiro, pois sua decisão de mobilidade envolve motivação específica e caráter temporal.

Os fatores motivadores da expatriação voluntária são diversos, incluindo desde a busca por capacitação técnica e profissional até o interesse por lazer, turismo e experiências interculturais. Independentemente da motivação inicial, espera-se que as competências adquiridas sejam valorizadas e reconhecidas no retorno ao país de origem (Doherty; Richardson; Thorn, 2013).

Estudos recentes ampliam a compreensão psicossocial desse processo, evidenciando que estudantes internacionais vivenciam desafios semelhantes aos expatriados corporativos: distanciamento familiar, ruptura de redes sociais e reconstrução identitária (Chien, 2016). Schartner e Young (2016) destacam que a expatriação acadêmica envolve oscilações emocionais intensas, como incerteza e solidão.

Especificamente em trajetórias Sul-Sul, como a de estudantes africanos no Brasil, a expatriação apresenta complexidades adicionais, incluindo barreiras linguísticas, diferenças pedagógicas, racismo e desigualdades socioeconômicas (Schartner; Young, 2020). Fox et al. (2025) confirmam que essa adaptação não ocorre em linha reta, exigindo apoio institucional contínuo.

A repatriação corresponde ao retorno do indivíduo ao seu país de origem após uma experiência internacional. Chiang et al. (2017, p. 192) definem a repatriação como “a fase final de uma missão internacional prolongada que ocorre quando o cessionário internacional (repatriado) retorna para casa, para sua organização-mãe ou inicial, juntamente com familiares acompanhantes, se houver”.

A repatriação constitui-se, portanto, em uma etapa crítica do processo de expatriação, cuja efetividade depende do planejamento organizacional voltado ao aproveitamento das competências adquiridas no exterior. Nesse contexto, a literatura reforça que expectativas realistas e estratégias de suporte adequadas influenciam diretamente o bem-estar psicológico, social e profissional do indivíduo retornado (Pereira, 2022; Geeraert; Ward; Hanel, 2022).

Sob essa ótica, a repatriação não deve ser compreendida apenas como um retorno físico, mas como um processo multidimensional. De acordo com Geeraert, Ward e Hanel (2022), o fenômeno exige que o sujeito lide com as mudanças pessoais advindas da vivência internacional, ao mesmo tempo em que se adapta às transformações ocorridas na sociedade e na organização de origem durante sua ausência. Por ser uma etapa tão relevante e desafiadora quanto a própria expatriação, torna-se fundamental a adoção de políticas institucionais que favoreçam a reintegração do repatriado, valorizando seu capital simbólico e técnico para promover o reengajamento acadêmico, profissional e social.

Ressalta-se que, embora a repatriação de expatriados voluntários seja um tópico relevante na literatura, este trabalho delimita-se à análise do fluxo acadêmico, não contemplando a referida categoria profissional por extrapolar os objetivos da pesquisa.

2. 4. AJUSTAMENTO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE EXPATRIAÇÃO

O **ajustamento intercultural** constitui-se um processo fundamental para a compreensão da experiência de expatriação. De acordo com Brewster (1995), trata-se de um processo contínuo de modificação comportamental, por meio do qual o expatriado adapta atitudes e ações a fim de lidar de modo eficaz com as exigências do novo contexto cultural. Na mesma linha teórica, Zhang e Rentz (1996) o conceituam como a capacidade do indivíduo de adaptar-se funcional e emocionalmente a um ambiente distinto, alcançando um nível de conforto e integração semelhante ao vivenciado em sua cultura de origem.

Oberg (1960) entende o ajustamento cultural como o grau de conforto psicológico experimentado pelo indivíduo em relação aos diferentes aspectos do país anfitrião. Winkelman (1994) complementa essa concepção ao associar o conforto psicológico ao bem-estar, sustentáculo da autoestima e da satisfação com a vida. No âmbito da expatriação, a ausência desse conforto pode intensificar as dificuldades de adaptação, comprometendo a experiência internacional.

O **ajustamento intercultural** corresponde, portanto, à resposta dos indivíduos a um novo ambiente sociocultural após uma mudança significativa, como a vivência em outro país. Esse processo envolve transformações cognitivas, emocionais e comportamentais que permitem ao expatriado enfrentar desafios e atuar de modo eficaz em sua nova realidade (Black; Mendenhall; Oddou, 1991). Os autores distinguem dois momentos nesse processo: o **ajustamento antecipado** e o **ajustamento no país de destino**. Joly (1996) amplia essa visão ao acrescentar uma terceira dimensão: o ajustamento no país de origem (choque cultural de volta).

O primeiro ocorre ainda no país de origem e refere-se à preparação prévia para a experiência internacional, que pode incluir treinamentos interculturais e a obtenção de informações sobre o país anfitrião (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Kubo; Braga, 2013). Essa fase inicial, vivenciada antes da partida, contribui para reduzir incertezas e facilitar a futura adaptação, integração e ajustamento intercultural (Souza, 2015; Joly, 1996).

O **ajustamento no país de destino** abrange três componentes principais: (1) o ajustamento geral, relacionado a fatores cotidianos como alimentação, clima e condições de vida; (2) o ajustamento no trabalho, vinculado às exigências do cargo e ao desempenho profissional; e (3) o ajustamento social, ligado ao relacionamento com indivíduos externos ao ambiente de trabalho (Black; Mendenhall; Oddou, 1991). Esse processo inclui dimensões psicológicas, socioculturais e psicossociais, pois implica reconstrução identitária e desenvolvimento de competências interculturais, como empatia cultural, tolerância à ambiguidade e comunicação eficaz (Ward; Bochner; Furnham, 2001; Ting-Toomey, 1999).

Chien (2016) destaca que a abertura do expatriado para aprender, enfrentar novos desafios e adaptar-se a realidades distintas é determinante para o sucesso da experiência internacional. Entretanto, deixar a terra natal, a família, os amigos e a rede de apoio para viver em ambiente desconhecido constitui uma decisão difícil e emocionalmente desafiadora (Black; Mendenhall; Oddou, 1991). A mudança envolve lidar com normas culturais desconhecidas, práticas sociais e institucionais distintas, novos sistemas políticos, condições de vida, hábitos cotidianos e, frequentemente, uma nova língua.

Diversos modelos teóricos buscam explicar as fases do ajustamento intercultural. De maneira integrada, o processo de expatriação pode ser compreendido em cinco fases principais **(1) Lua de mel (Encantamento); (2) Choque cultural (Negativismo extremo); (3) Adaptação (Guardar distância ou integrar-se); (4) Domínio; e (5) Choque cultural de volta (Repatriação)** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly, 1996).

A Lua de mel ocorre no início da experiência internacional e caracteriza-se por sentimentos semelhantes aos vivenciados por um turista em um novo destino. Sua

duração pode variar de algumas semanas a alguns meses, dependendo do perfil do expatriado. Nesse período, o país anfitrião tende a ser percebido de maneira positiva, despertando entusiasmo, curiosidade e interesse pelas diferenças culturais. Os efeitos do choque cultural ainda não se manifestam de maneira significativa (Black; Mendenhall; Oddou, 1991). Segundo Joly (1996), esta fase ocorre logo no início da expatriação, o expatriado se depara com muitas coisas novas, descobre o novo país, cultura, aspectos que nunca havia imaginado, tudo é novidade. Há fascínio, curiosidade, uma curiosa mistura de alegria e expectativa.

O Choque cultural ocorre quando a interação com aspectos da cultura local, muitas vezes marcados por comportamentos considerados incomuns ou imprevisíveis, desencadeia reações de rejeição em relação ao novo contexto. O expatriado passa a perceber de maneira mais intensa as dificuldades de comunicação, as diferenças de valores e as especificidades das práticas sociais, acadêmicas e profissionais do país anfitrião. O impacto tende a ser mais acentuado quanto maior for a distância cultural entre a sociedade de origem e a de destino. Essa discrepância pode gerar frustração, sentimentos de solidão, desconforto, desilusão, ansiedade, isolamento e estresse, configurando-se como a fase mais crítica do processo de ajustamento intercultural. Aqueles que conseguem superar esse estágio, em geral, estão mais preparados para avançar rumo à fase de adaptação (Black; Mendenhall; Oddou, 1991). De acordo com Joly (1996) esta fase surge quando as diferenças culturais, de idioma, e práticas do dia a dia começam a se mostrar complicadas. É uma fase de frustração, de confronto com a realidade, de entender que nem tudo é tão bonito quanto parecia (Joly, 1996).

A adaptação ocorre quando o expatriado começa a desenvolver estratégias de enfrentamento mais eficazes, aprendendo a lidar melhor com a cultura local e a compreender suas normas sociais e linguísticas. Trata-se do período em que passa a sentir-se mais confortável e gradualmente a aceitar a nova cultura, entendendo melhor o comportamento das pessoas. O sentimento de isolamento tende a diminuir, ao mesmo tempo em que aumenta a familiaridade com os costumes locais. Nesse processo, a sensação de controle e competência também se fortalecem, indicando um avanço significativo no ajustamento intercultural (Black; Mendenhall; Oddou, 1991). Segundo Joly (1996), nesta fase o expatriado toma uma decisão entre se

afastar (manter distância, rejeitar a nova cultura, ficar em grupos com pessoas semelhantes) ou de fato se integrar. Quem opta por se integrar adota novos comportamentos culturais, aprende o idioma ou costumes, estabelece relações com locais. Quem não opta por se integrar, tende a se isolar ou evitar imersão total.

O domínio ocorre quando o expatriado atinge maior familiaridade com o contexto anfitrião e alcança estabilidade emocional. Nesse estágio, a cultura local passa a ser apreciada, e as rotinas diárias tornam-se mais fáceis de conduzir. O indivíduo consegue equilibrar sua identidade cultural de origem com as exigências do novo ambiente, percebendo de modo mais claro os aspectos positivos da cultura anfitriã. Surge, assim, um sentimento de pertencimento, indicando que o choque cultural foi superado e que a vida cotidiana se tornou mais estável e satisfatória (Black; Mendenhall; Oddou, 1991).

O choque cultural de volta ocorre quando o expatriado retorna ao país de origem. O expatriado percebe que sua visão, seus hábitos, suas percepções, e sua identidade mudaram. A volta não é retorno ao mesmo. O choque da volta pode envolver dificuldades de reinserção, desajustes à cultura original, tanto no âmbito pessoal quanto profissional (Joly, 1993 e 1996). O retorno ao país de origem, longe de ser um simples reencontro com a familiaridade, envolve lidar com profundas transformações. De modo que o processo de retorno exige enfrentar mudanças no ambiente familiar, nas práticas sociais, no acesso a novas tecnologias e nas dinâmicas culturais e institucionais (Harvey, 1989; Tung, 1988; Lee; Lee, 2024). Nesse contexto, instaura-se uma nova etapa de ajustamento intercultural, marcada por possíveis conflitos entre a identidade transformada do indivíduo e as expectativas do meio de origem (Arthur, 2003; Gaw, 2000; Sussman, 2000; Young, 2014). Embora, à primeira vista, a repatriação possa ser percebida como um processo natural e relativamente simples, na prática revela-se complexa e desafiadora. Geeraert, Ward e Hanel (2022) a caracterizam como uma segunda transição cultural, pois, assim como a expatriação, requer a construção de novas estratégias de adaptação. Dessa forma, o retorno ao país natal pode suscitar sentimentos de estranhamento, distanciamento e dificuldades de readaptação, sobretudo quando as expectativas do repatriado não se confirmam

diante da realidade local. O Quadro 1 sintetiza as fases de ajustamento segundo as principais perspectivas teóricas abordadas.

Quadro 1. Fases de ajustamento cultural.

FASES DO PROCESSO	BLACK; MENDENHALL; ODDOU (1991)	JOLY (1996)
Ajustamento Antecipado	Fase de preparação prévia	Fase de preparação prévia
Ajustamento no País de Destino	Lua de mel Choque cultural Adaptação Domínio	Encantamento Negativismo Extremo Guardar distância ou integrar-se
Ajustamento no País de Origem	_____	Choque cultural de volta (Repatriação)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Black; Mendenhall; Oddou (1991); Joly (1996); Chiang et al., (2017); Pereira (2022); Geeraert, Ward e Hanel (2022); Lee e Lee (2024)

Pesquisas recentes têm aprofundado o entendimento sobre o ajustamento cultural, enfatizando sua natureza dinâmica e não linear. Schartner e Young (2016) demonstram que o ajustamento emocional é a base sobre a qual se sustentam os aspectos acadêmicos e sociais. É comum que estudantes internacionais enfrentem variações de humor, ansiedade e períodos de isolamento, especialmente nos

primeiros meses. Chien (2016) acrescenta que a flexibilidade cognitiva e a disposição para aprender influenciam o ritmo do ajustamento. Estudantes mais receptivos tendem a desenvolver maior resiliência emocional e melhor adaptação psicossocial.

No que tange aos modelos teóricos, a revisão contemporânea da "Curva em U" (2024-2025) aponta que as fases clássicas (lua de mel, choque, adaptação, domínio) não ocorrem de maneira uniforme para todos. A literatura recente sugere trajetórias alternativas, com múltiplos ciclos de queda e recuperação emocional, ou mesmo a ausência de certas fases tradicionais. Tais achados dialogam com pesquisas qualitativas que revelam experiências altamente individualizadas.

Corroborando essa visão, Fox et al. (2025), ao investigarem estudantes de esporte em universidades inglesas, observaram que, embora haja evidência das fases da Curva em U, muitos estudantes transitam entre elas em ritmos desconectados da estrutura teórica original. Segundo o estudo, fatores como rede de apoio, domínio linguístico, pertencimento ao grupo e qualidade das interações acadêmicas tiveram peso maior na adaptação do que o tempo cronológico de permanência.

Além das fases clássicas, a literatura contemporânea enfatiza que a adaptação socioemocional depende fortemente de: (i) suporte social percebido; (ii) relações de amizade com pares locais e internacionais; (iii) qualidade da relação com docentes; (iv) sensação de pertencimento; e (v) segurança psicológica no campus (Schartner; Young, 2016; Fox et al., 2025).

Finalmente, a etapa de repatriação também tem sido revisitada. Novos estudos sobre a "Curva em U invertida" ou do retorno (2024-2025) indicam que o choque cultural de volta pode ser tão intenso quanto o choque inicial. Muitas vezes, estudantes retornam transformados e encontram familiares, instituições e contextos sociais igualmente modificados, gerando conflito entre a identidade adquirida no exterior e a identidade esperada no país de origem.

2.5 Luto Migratório, Racismo Estrutural e Redes de Apoio

Para além dos modelos clássicos de ajustamento, a literatura contemporânea e os estudos pós-coloniais sugerem que a expatriação de indivíduos do Sul Global para contextos de herança colonial exige uma abordagem tridimensional, que considere as dimensões psicossocial, sócio-histórica e coletiva.

2.5.1 Luto Migratório

O ajustamento intercultural é atravessado pelo que Achotegui (2005) denomina de **Luto Migratório**. Diferente do luto convencional, este processo é caracterizado por ser parcial, recorrente e múltiplo. É parcial porque o objeto do luto (a pátria, a família) não desapareceu, mas está distante; é recorrente porque é reativado por datas, cheiros ou notícias; e é múltiplo porque envolve a perda da língua, da cultura, da paisagem e do status social. Segundo o autor, o manejo desse luto é o que sustenta a saúde mental e o sucesso do ajustamento emocional do expatriado.

2.5.2 Racismo Estrutural

No contexto brasileiro, o ajustamento não pode ser dissociado do Racismo Estrutural. Conforme Almeida (2019), o racismo não é um ato individual, mas um processo histórico e político que molda as instituições. Para estudantes africanos, o ajustamento é impactado pelo "Mito da Democracia Racial" (Munanga, 2008), que mascara as hierarquias existentes.

Nessa perspectiva, o **contexto importa**: o território de destino não é neutro. Regiões marcadas por uma formação sócio-histórica de colonização europeia e um ideário de branquitude, como é o caso do **Sul do Brasil**, tendem a ser mais conservadoras e a manifestar o racismo de forma mais acentuada. O ajustamento,

portanto, é condicionado pela permeabilidade desse tecido social, que pode criar barreiras de exclusão simbólica e vigilância sobre corpos racializados.

2.5.3 Redes de Apoio

Por fim, o ajustamento deixa de ser um esforço puramente individual quando mediado pelas **Redes de Apoio**. A literatura aponta que a formação de comunidades, no caso dos estudantes africanos (comunidade pan-africana) funciona como uma estratégia de resistência e sobrevivência coletiva. Essas redes atuam como ‘tradutores culturais’ e suprem lacunas institucionais (como moradia e acolhimento emocional), permitindo que o estudante transforme o espaço universitário em um território de pertencimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após o delineamento da fundamentação teórica, apresentado no capítulo anterior, o objetivo dessa seção, é a apresentação do referencial metodológico.

O presente estudo adotou uma abordagem **qualitativa**, de caráter **descritivo**. Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa busca compreender as experiências vividas pelos indivíduos, possibilitando ao pesquisador uma imersão no contexto investigado e uma aproximação mais aprofundada com os significados atribuídos pelos participantes. Nessa mesma direção, Godoy (1995, p. 63) afirma que, “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”.

A técnica de coleta de dados foi a **entrevista semiestruturada**, a qual, conforme Triviños (2012), parte de um roteiro (apêndice) elaborado a partir de pressupostos teóricos e hipóteses iniciais, mas que mantém flexibilidade, permitindo a inclusão de novas questões emergentes durante o desenvolvimento das respostas dos entrevistados.

O locus empírico desta investigação é a Universidade Estadual de Maringá (UEM), autarquia estadual de ensino superior sediada no município de Maringá, região norte do Paraná. A instituição integra o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), consolidando sua atuação nas políticas de cooperação educacional internacional e promovendo o acolhimento de acadêmicos oriundos de diversas nações e continentes

Os participantes desta pesquisa são estudantes africanos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), regularmente matriculados em cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), integrantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), com residência em Maringá há pelo menos seis meses. A definição desse perfil visa assegurar que os estudantes já tenham vivenciado experiências significativas de ajustamento intercultural no contexto acadêmico e social brasileiro.

A investigação contou com a participação de seis estudantes estrangeiros, representando a diversidade das nações que compõem os PALOP: Angola, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. As entrevistas semiestruturadas tiveram uma duração média de 35 minutos sendo a mais extensa de 46 minutos e foram realizadas majoritariamente de forma presencial na Biblioteca Central da UEM (BCE). A escolha do local justificou-se por sua centralidade e familiaridade para os acadêmicos. Devido a incompatibilidades de agenda, uma das entrevistas foi realizada em ambiente virtual, respeitando o horário de descanso da participante em seu local de estágio. As interações foram norteadas pelo roteiro constante no apêndice, focando nas dimensões da expatriação e nas vivências subjetivas dos estudantes.

Apresenta-se, a seguir, um quadro que sistematiza as informações referentes às entrevistas realizadas. Esta síntese detalha metodologias essenciais para assegurar a transparência e o rigor científico da pesquisa.

Quadro 2. Desenvolvimento da entrevista

Entrevistado	Data	Presencial ou online	Local ou Ferramenta	Duração	Gravada	Transcrita	páginas
E1	09/01/25	Presencial	UEM/BCE sala 4	46m31s	Sim	Sim	25
E2	11/10/25	Presencial	UEM/BCE sala 4	30m31s	Sim	Sim	11
E3	15/10,25	Presencial	UEM/BCE sala 4	26m57s	Sim	Sim	14
E4	20/10/25	Presencial	UEM/BCE sala 4	36m2s	Sim	Sim	23
E5	28/10/25	Online	Google Meet	44m4s	Sim	Sim	21
E6	28/10/25	Presencial	UEM/BCE sala 4	45m7s	Sim	Sim	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram conduzidas em estrita observância aos preceitos éticos da pesquisa científica, mediante o consentimento livre e esclarecido dos participantes.

As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente para análise, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade das informações. Para salvaguardar a identidade dos sujeitos, adotou-se um sistema de codificação alfanumérica (E1, E2, ... En).

3.1 Técnica de Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que permite inferir, de maneira objetiva e sistemática, mensagens explícitas e implícitas de um documento ou conjunto de dados. A abordagem temática, especificamente, concentra-se na identificação e categorização de temas ou tópicos recorrentes no material, buscando compreender os significados subjacentes. Ou seja, em vez de apenas contar palavras, busca-se captar ideias centrais e a relevância de conceitos presentes no conteúdo.

Conforme Bardin (1977), as etapas de análise de conteúdo estão estruturadas em três principais: (1) Pré-análise – fase de organização inicial do material empírico, envolvendo a escuta das gravações, a transcrição integral das entrevistas e a leitura flutuante dos dados; (2) Exploração do material (ou descrição analítica) – etapa em que os dados são submetidos a exame detalhado, orientado pelo referencial teórico da pesquisa. Nessa fase, as unidades de significado são codificadas e agrupadas em categorias temáticas definidas com base na literatura; (3) Tratamento dos resultados e interpretação – fase de inferência e interpretação dos dados, na qual se busca compreender os sentidos subjacentes ao discurso dos participantes, estabelecendo relações com os objetivos do estudo e com o aporte teórico adotado.

O processo de análise contou com o suporte do software ATLAS.ti, disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação (PPA) da UEM. Esse recurso permitiu sistematizar, codificar e interpretar os dados qualitativos de maneira mais abrangente, garantindo maior consistência, transparência e integração ao processo analítico.

3.2 Perfil dos Estudantes Participantes

A fim de contextualizar as trajetórias analisadas, apresenta-se no Quadro 3 a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Este perfil detalhado é fundamental para a compreensão das subjetividades e das diferentes estratégias de ajustamento (Black, Mendenhall e Oddou, 1991; Joly 1996) adotadas por cada estudante. Os dados sintetizam variáveis sociodemográficas, acadêmicas e período de chegada no Brasil, elementos que atuam como condicionantes no processo de integração e na percepção das barreiras culturais e institucionais vivenciadas no contexto da UEM.

Quadro 3 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Gênero	País de origem	Curso	Ano da Chegada	Experiência internacional antes do Brasil
E1	24	Masculino	Angola	Engenharia elétrica	2024	Não
E2	24	Masculino	Guiné-Bissau	Enfermagem	2025	Não
E3	22	Masculino	Moçambique	Contabilidade	2025	Sim
E4	29	Masculino	Guiné-Equatorial	Contabilidade	2020	Não
E5	26	Feminino	São Tomé E Príncipe	Enfermagem	2021	Sim
E6	21	Feminino	Cabo Verde	Biomedicina	2025	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seleção dos participantes pautou-se em critérios de conveniência e acessibilidade, favorecida pela inserção do pesquisador no campo de estudo na

condição de estudante internacional oriundo de Guiné-Bissau (PALOP). Como requisitos de inclusão, estabeleceu-se: (i) estar regularmente matriculado em um curso de graduação na UEM; (ii) ser nacional de um dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); e (iii) possuir, no mínimo, seis meses de permanência no Brasil, período considerado suficiente para que o estudante tenha vivenciado as etapas iniciais do processo de adaptação.

3.3 Categoria de Análise

A fundamentação analítica repousa sobre o referencial teórico de **Black, Mendenhall e Oddou (1991); Joly (1996)**. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), operacionalizada com suporte do *software* ATLAS.ti para a codificação e organização das unidades de registro. As categorias emergentes foram organizadas em dois eixos principais, acompanhando a evolução da “Curva em U”.

- **Ajustamento Antecipado** compreende as expectativas e preparativos prévios à chegada ao Brasil.
- **Ajustamento no País de Destino** engloba as vivências em solo brasileiro, subdivididas em: (1) **Lua de Mel**; fase inicial de fascínio e novidade; (2) **Choque Cultural**; enfrentamento de barreiras, crises e estranhamentos. (3) **Adaptação**; desenvolvimento de estratégias nas esferas pessoal, acadêmica e profissional; (4) **Domínio**; estágio de funcionalidade plena e integração crítica.

Na sequência, apresenta-se a caracterização detalhada dos sujeitos e a análise individual das narrativas dos participantes à luz da teoria proposta.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção dedica-se à apresentação e à discussão dos dados coletados, com o propósito de cumprir o objetivo geral desta pesquisa; descrever o **ajustamento intercultural** no processo de **expatriação** dos estudantes da UEM provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

4.1 Caracterização do Perfil dos Estudantes Investigados

Os acadêmicos oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe ingressam na instituição via PEC-G, instrumento de cooperação educacional internacional Brasileira voltado à formação de recursos humanos de nações em desenvolvimento, especificamente do Sul Global (Brasil, 2013). O programa articula dimensões diplomáticas e pedagógicas, inserindo-se nas estratégias de internacionalização da educação superior, embora permaneçam assimetrias inerentes à relação entre os países de origem e o país de destino (Morosini, 2006; De Wit; Brandenburg, 2017).

Quanto ao perfil sociodemográfico, observa-se que os acadêmicos são, predominantemente, jovens adultos com idades entre 18 e 25 anos no ato do ingresso. No que tange aos pré-requisitos, todos concluíram o ensino secundário em seus países de origem e comprovaram proficiência em língua portuguesa, atendendo às exigências normativas. A escolha pelo Brasil e, especificamente, pela UEM, fundamenta-se na afinidade linguística, na imagem positiva do ensino público brasileiro e na localização estratégica da universidade, que figura entre as cinco melhores estaduais do país (Times Higher Education, 2024). Ademais, as redes de informação formadas por egressos, familiares e instituições mediadoras emergem como vetores determinantes para a vinda a Maringá.

No âmbito institucional, os estudantes encontram-se distribuídos em diversas áreas do conhecimento, com destaque para as Ciências Sociais Aplicadas (Contabilidade); Engenharias (Engenharia Elétrica); Ciências da Saúde (Enfermagem e Biomedicina). Conforme as normas do programa, no momento da inscrição, o estudante indica duas opções de curso, escolha está perpassada por expectativas familiares e pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de suas nações.

Apesar da língua portuguesa ser o idioma oficial de todos os PALOP, os estudantes apresentam uma diversidade linguística e cultural expressiva. Em seus países, o português coexiste com múltiplas línguas nacionais, crioulos e dialetos étnicos. Esta pluralidade repercute diretamente no ajustamento acadêmico, especialmente no que tange às variações linguísticas, metodologias de ensino e processos avaliativos. Conforme Schartner e Young (2016), a proximidade linguística não elimina desafios interculturais, podendo, inclusive, torná-los invisíveis perante a instituição.

Sob a ótica regulatória, o PEC-G impõe diretrizes rigorosas aos estudantes, tais como: a exigência de dedicação exclusiva, a proibição de atividades remuneradas formal e a manutenção do desempenho acadêmico; sendo a reprovação em mais de duas disciplinas por semestre passível de desligamento (jubilamento). Ademais, o programa estabelece a obrigatoriedade do retorno ao país de origem imediatamente após a graduação. Tais exigências, aliadas à limitada cobertura de políticas de assistência estudantil, configuram um cenário de vulnerabilidade socioeconômica. Somam-se a isso desafios subjetivos como o sentimento de não pertencimento, a solidão e o enfrentamento de episódios de racismo e discriminação.

Contudo, as estratégias de enfrentamento são vigorosas. A formação de redes de solidariedade entre compatriotas, o engajamento em grupos religiosos, esportivos e coletivos culturais funcionam como mecanismos centrais de suporte emocional (Schartner; Young, 2020). Em última análise, a presença desses estudantes contribui para a 'colorização' e pluralização da vida acadêmica na UEM, demandando práticas institucionais mais sensíveis à riqueza étnico-cultural que aportam à universidade.

Este delineamento permite não apenas compreender o perfil sociocultural, acadêmico e institucional dos sujeitos, mas também situar suas trajetórias sob a égide do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Tal fundamentação é basilar para a análise dos processos de ajustamento intercultural vivenciados durante a estada no Brasil.

4.2 Descrição do ajustamento antecipado e no país do destino

A seguir apresentam-se os ajustamentos individuais.

4.2.1 Entrevistado 1

Quanto ao **Ajustamento Antecipado** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), no período pré-expatriação, o entrevistado relatou a ausência de suporte institucional formal em seu país de origem. Diante dessa ausência, sua preparação deu-se de modo autodidata e digital, por meio de plataformas de compartilhamento de vídeo (YouTube), com o intuito de prospectar o cotidiano estudantil no Brasil. Após a confirmação da vaga, o acadêmico direcionou suas buscas à cidade de Maringá, desenvolvendo uma percepção ambivalente; por um lado, o deslumbramento com o planejamento urbano e a arborização da cidade; por outro, a apreensão diante do elevado custo de vida e, fundamentalmente, da consciência prévia sobre a existência de racismo e preconceito no contexto Brasileiro.

A busca por informações sobre racismo e custo de vida demonstra uma tentativa de reduzir as incertezas. Além disso, o estudante utilizou critérios de excelência acadêmica para validar sua escolha pela UEM, fundamentando seu **ajustamento antecipado** em dados de qualidade institucional.

O entrevistado apresentava expectativas alinhadas à realidade, fruto de sua base sólida em exatas. Segundo ele, o aprendizado de derivadas e limites durante o ensino médio em Angola foi fundamental para o seu desempenho inicial no curso. Ele também desenvolveu competências domésticas antecipadamente: “As minhas irmãs me prepararam para um requisito, cozinhar” (ENTREVISTADO 1, 2025). No modelo de Black et al. (1991) e Joly (1996), o ajustamento antecipado é facilitado quando as expectativas coincidem com a realidade do destino, contudo, as tensões sociais como (estranhamento e racismo) intensificaram o impacto das fases seguintes.

Quanto ao **ajustamento no país destino** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado passou por 4 fases. A primeira **Lua de Mel** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996) foi caracterizada pelo deslumbramento com a infraestrutura física e a recepção institucional. Ao percorrer o campus universitário, o entrevistado manifestou surpresa e curiosidade diante da densa arborização, chegando a questionar a finalidade de tamanha preservação ambiental no espaço acadêmico. Esse período de otimismo refletiu-se também em sua experiência sensorial e gastronômica. O entrevistado destacou a satisfação com as refeições do Restaurante Universitário (RU), enfatizando o entusiasmo ao provar a combinação de arroz e feijão pela primeira vez, o que contribuiu para seu bem-estar geral.

A segunda **Choque Cultural** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o deslumbramento inicial foi paulatinamente substituído pelo estranhamento diante da liberdade de costumes no contexto brasileiro. O entrevistado manifestou dificuldades em processar as dinâmicas de diversidade sexual e a informalidade das vestimentas no ambiente acadêmico, elementos percebidos como contrastantes em relação ao conservadorismo de sua cultura de procedência. Contudo, o impacto mais profundo ocorreu no âmbito das relações raciais, manifestando-se por meio do que o entrevistado denominou ‘olhar de repulsa’ por parte dos colegas no início do primeiro semestre. Essa hostilidade traduzia-se na exclusão sistemática em atividades em grupo, fundamentada na desconfiança sobre sua capacidade contributiva. Tal fenômeno de estigmatização é um reflexo direto do racismo estrutural, que opera subestimando a competência cognitiva do acadêmico negro.

A dissonância linguística emergiu como um fator adicional de estresse e constrangimento interpessoal. Um exemplo emblemático foi o uso do termo ‘mulato’,

que, embora possua carga descritiva e neutra em seu país de origem, é carregado de conotações históricas pejorativas no Brasil. Para além dos entraves semânticos, surgiram barreiras fonéticas: a dificuldade de ser compreendido devido ao sotaque gerou sentimentos de invisibilidade e exclusão. Como estratégia de ajuste, o acadêmico adotou uma modulação vocal deliberada, emulando o sotaque local ou reduzindo drasticamente o ritmo da fala. Segundo o entrevistado, essa necessidade de inutilizar a própria identidade fonética para ser compreendido intensificou seu isolamento social

A experiência de choque cultural extravasa os muros da universidade, manifestando-se em episódios de violência simbólica no cotidiano. O entrevistado relatou ter sofrido discriminação em um estabelecimento comercial, onde o atendimento lhe foi negado de forma velada e o manuseio de produtos lhe foi cerceado em razão de sua cor de pele. Esse cenário de hostilidade é corroborado pelos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), que posiciona o Paraná como o 3º estado com maior volume de registros de racismo no país, evidenciando uma alta incidência que compromete a segurança e o bem-estar da população negra e imigrante. Tal episódio funcionou como um evento de confirmação de expectativas negativas construídas no ajustamento antecipado, validando as pesquisas prévias do estudante sobre o racismo no Brasil.

Crucialmente, essa hostilidade desencadeou um processo de ressignificação identitária. Ao afirmar que começou a entender no Brasil, de que ele é realmente negro. O estudante sugere que a consciência da própria negritude no Brasil surge como uma resposta à exclusão, uma vez que, em seu país de origem, sua identidade étnica não era objeto de conflito ou reflexão constante. Essa descoberta da negritude como marca de alteridade surge como um marco identitário, corroborando as perspectivas de Moraes e Silva (2011); Hirsch e Fonseca (2009) sobre a reconstrução da identidade africana em solo Brasileiro.

A terceira **Adaptação** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), transição para adaptação ocorreu em três níveis: pessoal, acadêmica e profissional. Na **Adaptação Pessoal** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), as estratégias de enfrentamento manifestaram-se tanto na esfera pública quanto na privada. Socialmente, o acadêmico optou pela amenização do sotaque nativo como uma tática

de acomodação linguística para facilitar a aceitação e reduzir o estigma na interação com nacionais. Paralelamente, o ambiente doméstico foi ressignificado como um território de resistência e refúgio cultural. Ao reproduzir a culinária típica de Angola como o preparo do funji, técnica que aprendeu com suas irmãs, o estudante mobilizou saberes ancestrais e familiares. Essa prática serviu tanto para preservar sua identidade étnica quanto para mitigar subjetivamente a distância geográfica.

Para além das práticas gastronômicas, o enfrentamento do 'luto migratório' caracterizado pela saudade intensa da família manifestou-se na necessidade de contatos constantes pelo whatsapp e outros meios com os parentes. Esse cenário demandou a busca por suporte em redes sociais externas, visando atenuar o impacto emocional da distância. Nesse cenário, a religiosidade emergiu como um pilar de sustentação emocional e espiritual, operando como um mecanismo de substituição simbólica do núcleo familiar ausente. Segundo relatado, ao procurar uma inserção imediata em uma comunidade religiosa católica, permitiu preencher a lacuna da ausência familiar, convertendo o espaço da igreja em um novo núcleo de sociabilidade e pertencimento. Assim, a inserção na comunidade religiosa não apenas proveu conforto espiritual, mas também possibilitou a construção de um novo capital social, essencial para a estabilidade psíquica durante a fase de adaptação.

Na **Adaptação Acadêmica** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado operou uma transição significativa. A conversão do estigma de 'estrangeiro incapaz' percepção inicial de seus pares manifestada pelo supracitado 'olhar de repulsa' em prestígio e respeito. Essa mudança de *status* foi conquistada por meio da demonstração de competência técnica e do bom desempenho em avaliações e trabalhos práticos. Ao consolidar seu desempenho acadêmico, o estudante impôs uma reconfiguração nas relações de poder em sala de aula, confrontando o preconceito racial por meio do reconhecimento de sua competência. Segundo seu relato, ao demonstrar alto rendimento e participação ativa a ponto de receber elogios públicos dos docentes, ele passou a ser respeitado e integrado pelos colegas, que anteriormente o subestimaram.

Na **Adaptação Profissional** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), por sua vez, foi potencializada por um ingresso precoce no mercado de trabalho técnico. Com o suporte do Escritório de Cooperação Internacional (ECI), o acadêmico obteve

um estágio na Prefeitura do Campus (PCU) ainda no segundo semestre do primeiro ano, antecipando o cronograma regular previsto no regulamento interno.

Essa inserção prematura no mercado de trabalho constituiu um 'divisor de águas' em sua trajetória, consolidando o binômio teoria-prática e antecipando competências essenciais à engenharia. O estágio funcionou como um laboratório de identidade profissional, permitindo que o estudante transcendesse a condição de discente estrangeiro para se tornar um técnico em formação. Durante essa experiência, ele desenvolveu habilidades práticas fundamentais, como a elaboração de projetos, a execução de instalações elétricas e o dimensionamento luminotécnico na UEM, intervindo diretamente na realidade material.

Quarta **Domínio** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), o estudante atinge funcionalidade plena e estabilidade emocional, transcendendo a mera adaptação para assumir uma postura de agente político e crítico. Nesta fase, ele deixa de ser um sujeito passivo sob as diretrizes do PEC-G e passa a atuar como um interlocutor que questiona e propõe melhorias institucionais.

A análise crítica de sua integração permitiu identificar lacunas nas políticas de acolhimento da UEM, com destaque para a carência de moradia estudantil, a necessidade de associações representativas por parte dos estudantes estrangeiros e a ampliação do suporte financeiro. Segundo o entrevistado, a instituição carece de maior transparência na difusão de informações, especialmente no que tange aos editais de auxílios e bolsas de mérito. A ausência de uma residência universitária foi enfatizada pelo estudante como um dos principais obstáculos à permanência estudantil, especialmente diante do mercado imobiliário local, caracterizado por aluguéis de alto custo e processos excessivamente burocráticos.

O ciclo de ajustamento no país de destino continua, mas com a projeção do ajustamento de retorno. O entrevistado manifesta o desejo de regressar a Angola, não apenas por laços afetivos, mas com o propósito estratégico de atuar como um quadro técnico qualificado. O conhecimento técnico-científico adquirido no Brasil é ressignificado como uma ferramenta para ajudar no desenvolvimento soberano de seu país de origem, cumprindo, assim, um dos objetivos precípuos do PEC-G.

Esta etapa final demonstra que, embora barreiras sociais e estruturais persistam, o acadêmico desenvolveu competências e hábitos funcionais que lhe permitem navegar com autonomia e sucesso no ambiente anfitrião, consolidando sua trajetória de expatriação.

4.2.2 Entrevistado 2

Quanto ao **Ajustamento Antecipado** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly (1996)), a percepção prévia do entrevistado 2 sobre o país anfitrião foi construída a partir de um mosaico de fontes informais e consumos midiáticos. As informações derivam, em grande parte, de programas televisivos e produções de entretenimento (como Balanço Geral e a série DNA do Crime), que consolidaram um imaginário ambivalente; por um lado, a estigmatização do Brasil como um território violento e, por outro, uma visão positiva da estética urbana da cidade de Maringá. Esse cenário resultou em uma preparação limitada para as demandas e as dificuldades reais do cotidiano acadêmico e migratório.

A decisão de aderir ao programa foi impulsionada pelo incentivo de um amigo de seu irmão, egresso de outra instituição federal Brasileira (UFSC). Esse relato de sucesso serviu como um vetor de credibilidade, reforçando a imagem do Brasil como detentor de um sistema de ensino superior robusto e um destino acadêmico desejável.

O estágio pré-expatriação foi permeado por uma acentuada angústia financeira. A viabilização da viagem não foi um ato individual, mas o resultado do esforço financeiro de seu irmão mais velho (funcionário público em seu país de origem). Este fato evidencia que a expatriação, neste caso, não é apenas um plano de estudos pessoal, mas sim, um projeto familiar de ascensão social, onde o sucesso do estudante representa o retorno de um investimento coletivo realizado pela rede de parentesco.

Quanto ao **ajustamento no país destino** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado passou por 4 fases. A primeira **Lua de Mel** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a experiência do entrevistado foi viabilizada por uma rede de apoio externa à instituição de ensino, fundamentada no suporte religioso. A recepção por um pastor da igreja evangélica em Maringá, da mesma denominação religiosa à qual o entrevistado já pertencia em seu país de origem configurou uma continuidade institucional decisiva em Maringá. Essa rede de apoio transnacional atuou como um fator de proteção psicossocial, mitigando o impacto emocional da ausência familiar e provendo a estabilidade psíquica necessária na fase crítica da chegada.

O ápice desta fase, contudo, ocorreu no contato com a infraestrutura universitária da UEM. O entrevistado relatou um profundo encantamento com o aparato acadêmico, destacando especificamente os laboratórios de anatomia e a possibilidade de manuseio de cadáveres reais para o estudo prático, recurso inexistente em sua realidade educacional prévia. Esse choque tecnológico positivo e o acesso a metodologias de ensino avançadas superaram significativamente suas expectativas iniciais, consolidando uma percepção de prestígio sobre a formação que estava iniciando e fortalecendo seu vínculo motivacional com o curso.

A segunda **Choque Cultural** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a experiência do entrevistado manifestou-se de forma aguda na transição da rede de proteção inicial para a autonomia compulsória. A principal barreira identificada foi o distanciamento afetivo de sua rede de origem (família); ele descreve o ajustamento como um processo de elevada penúria emocional, caracterizado por uma percepção de isolamento em um território onde, segundo seu relato, 'não tem ninguém que seja família', à exceção dos laços de fraternidade construídos com seus pares panafricanos.

O ponto de inflexão crítica ocorreu na transição da residência do pastor evangélico ao qual o entrevistado é vinculado onde residiu por três meses, para uma moradia independente. A necessidade de arcar com o custo de vida Brasileiro, em profunda assimetria com o poder de compra da moeda de Guiné-Bissau, gerou um estresse financeiro severo. A insuficiência dos recursos enviados pela família, que

"não chegavam para nada" (Entrevistado 2, 2025) transformou a sobrevivência econômica na maior fonte de ansiedade deste estágio.

Curiosamente, o entrevistado não reportou episódios diretos ou explícitos de racismo ou discriminação, o que sugere uma estratégia de blindagem psicológica. Ele descreve sua postura como um processo de 'filtragem' cultural, no qual seleciona apenas os elementos do cotidiano Brasileiro que contribuem para o seu bem-estar, mantendo uma vida social reservada e tranquila como mecanismo de autopreservação e manutenção da saúde mental.

A terceira **Adaptação** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), transição para adaptação ocorreu em três níveis: pessoal, acadêmica e profissional. Na **Adaptação Pessoal** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a principal estratégia de sobrevivência e integração do Entrevistado 2 baseou-se no fortalecimento dos laços com a comunidade de estudantes africanos, abrangendo tanto calouros quanto, primordialmente, veteranos. Ele utiliza o capital social dessa rede como um 'manual de sobrevivência' compartilhado, convertendo as experiências e dificuldades enfrentadas por seus pares em aprendizado preventivo. Essa troca de saberes geracionais entre os estudantes funciona como um mecanismo de proteção que acelera seu processo de ambientação e reduz a margem de erro no novo contexto social.

Na **Adaptação Acadêmica** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o choque inicial com o elevado volume de conteúdos programáticos foi superado por uma rigorosa autodisciplina. O acadêmico desenvolveu um método de estudo contínuo e sistemático, pautado na dedicação diária, o que resultou em um desempenho de excelência. Em que o acadêmico conseguiu obter aprovação direta, sem necessidade de exames finais em diversas disciplinas, demonstra um ajustamento funcional acelerado e uma alta capacidade de resposta às exigências do ensino superior Brasileiro.

Na **Adaptação Profissional** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o contato precoce com o ambiente hospitalar e a prática clínica consolidaram sua identidade vocacional. O Entrevistado 2 valoriza a estrutura hierárquica e a dinâmica de trabalho em equipe observadas na enfermagem Brasileira, identificando-as como

modelos de gestão e cuidado que pretende transpor para sua realidade profissional futura ao retornar para casa. Essa visão demonstra que o ajustamento profissional do estudante não é apenas técnico, mas também pautado na absorção de valores organizacionais que ele considera exemplares.

Quarta o **Domínio** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), o **Entrevistado 2** demonstra uma percepção amadurecida e realista da experiência migratória. Ele opera uma desmitificação midiática; o Brasil, outrora imaginado através da televisão como um cenário de facilidades ('leite com pão' ou saburra), é ressignificado como um 'campo de batalha' que exige esforço sistemático e resiliência. Nesse estágio, o acadêmico transita da adaptação passiva para a reivindicação consciente, apontando que a ausência de uma Casa Estudantil e de um auxílio financeiro institucional pelo Governo do Estado do Paraná ou pela UEM constitui o principal gargalo para o sucesso e a permanência do estudante internacional.

O entrevistado conclui que a jornada no Brasil configura uma preparação rigorosa para a cidadania global. Ao afirmar que "se você viver 20 anos na Guiné, vive em qualquer parte do mundo" (Entrevistado 2, 2025), ele estabelece uma correlação entre a sua resiliência de origem e a capacidade de enfrentar as adversidades em solo Brasileiro. Sua visão é pautada por uma renúncia migratória; ele encara as privações e o sofrimento do presente como um investimento necessário, o 'preço a pagar' para alcançar a ascensão profissional e o êxito em breve.

O caso do entrevistado 2 é emblemático para discutir a Precarização do Estudante Internacional. Ele demonstra que, embora o ensino da UEM seja de excelência (lado acadêmico), a sustentabilidade da vida do estudante (lado pessoal/financeiro) é frágil e dependente de redes informais (igrejas e veteranos).

4.2.3 Entrevistado 3

Quanto ao **Ajustamento Antecipado** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a motivação do entrevistado 3 ancora-se na realização de um sonho de

infância; estudar no Brasil. Sua preparação informativa deu-se por meio de redes de contato com egressos do programa PEC-G, dos quais recebeu orientações pragmáticas sobre o cotidiano Brasileiro. Apesar disso, o processo pré-chegada foi marcado por severas barreiras burocráticas.

A escolha por Maringá foi deliberada, pautada pela busca por um clima favorável, tranquilidade e segurança, visando distanciar-se do estereótipo de um país violento. Adicionalmente, a similaridade entre a sigla da instituição Brasileira (UEM) e a UEM de Moçambique (Universidade Eduardo Mondlane) estabeleceu uma conexão simbólica positiva que facilitou sua identificação com o destino.

Entretanto, as constantes alterações nas exigências documentais da Embaixada do Brasil em Moçambique elevaram o nível de estresse pré-chegada. Segundo o relato, a falta de padronização nos processos obrigava-o a lidar com informações divergentes a cada ida, incluindo a exigência de documentos que não foram solicitados a outros candidatos. Por fim, um diferencial importante em sua trajetória foi a experiência prévia no Egito e na África do Sul, o que lhe conferiu um 'estatuto de viajante', facilitando a desmistificação do novo ambiente e a adaptação cultural.

Quanto ao **ajustamento no país destino** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado passou por 4 fases. A primeira **Lua de Mel** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), foi vivenciada com acentuada autonomia. Diferente de outros estudantes, o entrevistado não contou com uma recepção formal em São Paulo, tendo que se deslocar por conta própria até Maringá. No ambiente acadêmico, ele relatou uma surpresa positiva com a informalidade brasileira quanto às vestimentas, o que contrasta fortemente com a rigidez institucional observada em seu país de origem.

No entanto, o estudante destacou a ausência de acolhida institucional por parte do Escritório de Cooperação Internacional (ECI) ou de outros órgãos da universidade. Um ponto crítico de seu relato foi a menção ao tutor designado, o entrevistado afirmou nunca ter visto ele até a data desta entrevista. Essa lacuna no suporte oficial foi suprida pela rede informal de estudantes africanos, cuja mobilização

garantiu estabilidade na chegada e no alojamento, preservando, assim, o seu entusiasmo inicial com o novo contexto.

A segunda **Choque Cultural** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado relatou ter enfrentado questionamentos carregados de estigmas e preconceitos, como indagações sobre se ‘dormia com onças e leões’ ou ‘se veio de barco para o Brasil’. Contudo, demonstrou notável resiliência emocional ao classificar tais episódios como ‘tabus’ decorrentes da desinformação ou falta da informação, tratando-os como obstáculos passageiros em sua adaptação.

O choque mais significativo, entretanto, foi a ausência de suporte institucional. O estudante reiterou que jamais conheceu o tutor que lhe foi designado e descreveu o Escritório de Cooperação Internacional (ECI) como ‘muito distante’ no período inicial. Esse relato evidencia uma lacuna crítica entre as diretrizes do programa oficial e a prática efetiva de acolhimento universitário.

Somado a isso, a complexidade e a morosidade na obtenção do Registro Nacional Migratório (RNM) junto à Polícia Federal foram apontadas como a principal fonte de insegurança. O medo de circular sem a documentação regular exigida pela legislação brasileira gerou um estado de alerta constante, levando o entrevistado a portar o passaporte ininterruptamente como salvaguarda em eventuais abordagens policiais.

A terceira **Adaptação** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), transição para adaptação ocorreu em três níveis: pessoal, acadêmica e profissional. Na **Adaptação Pessoal** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado 3 define sua trajetória pela busca em preservar sua essência e autenticidade. O aspecto mais sensível de sua vivência é a saudade da família, intensificada por seu perfil ‘caseiro’ e pelos fortes laços afetivos. Embora a tecnologia atue como mediadora para mitigar essa distância, a ausência física ainda é percebida como uma barreira emocional significativa. Vale ressaltar que sua rede de apoio social permanece quase exclusivamente panafricana, indicando um refúgio identitário entre pares.

Na **Adaptação Acadêmica** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), o relato aponta para uma transição rápida e positiva. O estudante elogiou a flexibilidade da

carga horária brasileira e, sobretudo, a metodologia pedagógica dos docentes da UEM. Em sua percepção, o foco na construção e transmissão do conhecimento indo além da simples entrega de conteúdos prontos confere ao ensino uma qualidade superior à experiência acadêmica em seu país de origem.

Na Adaptação Profissional (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado apresenta um desempenho de destaque ao participar de dois projetos de pesquisa e extensão com elevado impacto social; um voltado ao auxílio no Imposto de Renda para idosos e outro sobre finanças para crianças autistas. Essa inserção precoce e qualificada em projetos de extensão demonstra que o estudante já atingiu um elevado nível de competência funcional e integração técnica dentro da universidade.

Quarto **Domínio** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), entrevistado 3 demonstra plena funcionalidade, mas mantém uma postura crítica sobre o sistema. Ele identifica uma falha de coordenação entre o ECI e os coordenadores de curso no recebimento dos alunos. Ele traz uma reflexão profunda sobre a precariedade financeira de muitos colegas africanos. Sugere que a universidade ou o programa deveriam garantir o 'mínimo de dignidade' para quem depende do câmbio desfavorável, vendo o estudante não apenas como um beneficiário, mas como um motor de desenvolvimento econômico para o Brasil.

O entrevistado é o exemplo do 'Ajustamento Autônomo'. Ele mostra que, diante da falha dos mecanismos oficiais de acolhimento (tutor ausente, ECI distante), o estudante recorre a sua bagagem internacional prévia, a rede de apoio entre os próprios africanos 'dar-se as mãos'. Serve para mostrar que a inserção em projetos de pesquisa é um dos caminhos mais rápidos para o domínio e a adaptação profissional, mesmo quando o acolhimento social institucional falha.

4.2.4 Entrevistado 4

Ajustamento Antecipado (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a motivação do Entrevistado 4 revelou um caráter marcadamente pragmático. A busca por mobilidade internacional foi impulsionada pela necessidade estratégica de domínio do idioma português como diferencial competitivo, visto que seu país de origem foi o último a integrar os PALOP, tendo adotado o português como terceira língua oficial apenas recentemente.

Sua preparação, contudo, foi permeada por uma 'cegueira geográfica' típica de fluxos migratórios transnacionais. O acadêmico carecia de informações prévias sobre a UEM ou sobre o estado do Paraná, concentrando suas expectativas iniciais em São Paulo e na Bahia, opções assinaladas no ato de inscrição.

A imagem prévia do Brasil era mediada pelo consumo de produtos midiáticos (futebol e diversidade cultural), embora o entrevistado manifestasse uma postura crítica frente a estereótipos, como a folclorização do Carnaval. Um diferencial relevante em sua trajetória pré-partida foram as barreiras burocráticas enfrentadas ainda no país de origem, como a precificação arbitrária para a tradução de documentos. Tais obstáculos evidenciam que as dificuldades da expatriação se manifestam antes mesmo do embarque, no campo das burocracias estatais.

Por outro lado, o Entrevistado 4 contou com um suporte institucional específico; devido ao contexto linguístico de sua nação, ele participou de aulas de português oferecidas pela embaixada Brasileira no país de origem. Esse suporte configurou-se como um mecanismo de ajustamento linguístico pré-partida, fundamental para reduzir a barreira comunicacional e facilitar sua posterior inserção no exigente ambiente acadêmico Brasileiro.

Quanto ao **ajustamento no país destino** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado 4 passou por 3 fases. Diferente do modelo clássico de ajustamento, o Entrevistado 4 não vivenciou a fase de **Lua de Mel**. Sua chegada ao Brasil foi descrita como 'difícil' e 'caótica', marcada por uma ruptura abrupta de sua rede de apoio e por severas falhas logísticas. A separação dos colegas em São Paulo,

somada às barreiras linguísticas e à complexidade do sistema de transportes, gerou um estado de alerta e o medo paralisante de ‘perder-se’ no sistema. A desorientação no aeroporto de Guarulhos durante a conexão foi tão acentuada que o acadêmico cogitou, momentaneamente, solicitar aos pais o custeio de sua passagem de retorno, configurando uma crise de desistência precoce.

Ao chegar em seu primeiro destino (Salvador), a ausência de um protocolo de recepção institucional agravou a situação. Sem suporte oficial no desembarque, o estudante foi orientado por telefone a deslocar-se por conta própria até o campus, onde novamente encontrou um cenário de desassistência. Sua integração inicial só foi possível graças ao acolhimento informal de outro estudante africano, que o abrigou em sua residência até que as providências administrativas pudessem ser tomadas.

Posteriormente, ao ser remanejado para Maringá, após a obtenção do certificado de proficiência em língua portuguesa, o cenário de vulnerabilidade persistiu. O entrevistado enfrentou a precariedade de moradias compartilhadas e situações de exploração financeira, caracterizadas por cobranças de diárias abusivas e ausência de infraestrutura básica (como utensílios domésticos). O entrevistado descreve que o contato com o tutor, cuja função precípua seria mediar sua integração inicial, limitou-se a uma única interação telefônica. Na ocasião, o tutor justificou sua ausência alegando sobrecarga de atividades, prometendo um suporte presencial futuro que, conforme o depoimento, jamais se concretizou.

Esse início hostil forçou o acadêmico a um ajustamento reativo e pragmático, onde a energia que deveria ser canalizada para os estudos foi integralmente consumida pela urgência da sobrevivência e da estabilização habitacional.

Na fase **Choque Cultural** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a experiência do Entrevistado 4 manifestou-se por meio de contrastes profundos entre a segurança física e a liberdade intelectual. Diferente de outros relatos, o racismo não foi percebido de forma consciente ou direta, fato que o acadêmico atribui a uma postura subjetiva de distanciamento emocional (‘não ligar’). Contudo, ele enfrentou um episódio de violência interpessoal extrema; uma ameaça de morte com uso de arma de fogo, motivada por ciúmes após uma interação social. Esse evento traumático

comprometeu severamente sua mobilidade urbana e saúde mental, resultando em um período de isolamento em domicílio por receio de vitimização.

Outra situação de choque cultural revelou-se de forma positiva através do liberalismo do sistema de ensino Brasileiro. Vindo de uma cultura educacional caracterizada pela rigidez e pelo autoritarismo, o estudante surpreendeu-se com a horizontalidade nas relações de poder dentro da UEM. Ele destaca a acessibilidade dos docentes e a liberdade dos discentes em questionar o conhecimento, contrapondo essa realidade a uma percepção de 'retenção de saber' (pedagogia do medo) comum em seu contexto de origem.

A trajetória do Entrevistado 4 é marcada por um fenômeno de duplo choque cultural, decorrente de sua vivência em duas regiões distintas do Brasil: o Nordeste (Salvador) e o Sul (Maringá). Essa transição geográfica interna e social moldou uma percepção comparativa e profunda sobre a diversidade Brasileira, impactando diretamente seu processo de adaptação.

A fase **Adaptação** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), ocorreu em três níveis: pessoal, acadêmica e profissional. Na **Adaptação Pessoal** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a estratégia do Entrevistado 4 é pautada pelo pragmatismo e pela cautela social. Ele evita aglomerações e eventos de massa, associando tais ambientes à probabilidade de conflitos. Sua integração ocorre por meio de uma observação analítica dos costumes locais, adotando padrões de comportamento que considera produtivos e descartando os negativos. Essa postura reservada e seletiva é atribuída pelo acadêmico à sua maturidade (29 anos), o que o diferencia de estudantes mais jovens em termos de prioridades e gestão de riscos sociais.

Quanto à **Adaptação Acadêmica** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), o entrevistado descreve um desempenho que considera aquém de seu potencial intelectual. Embora tenha obtido aprovação nas disciplinas, ele admite que seu rendimento foi afetado por uma diminuição do interesse e por episódios de absenteísmo "fiquei fraco" (ENTREVISTADO 4, 2025), especialmente no terceiro ano do curso. Paradoxalmente, ele reitera que a estrutura pedagógica Brasileira é facilitadora: "A diferença da África e aqui é que são muito liberais [...]. Na África, o

professor esconde matéria só para te ferrar [...]. Aqui o sistema é estruturado e compreensivo" (Entrevistado 4, 2025). Essa percepção sugere que, embora o ambiente institucional seja favorável, fatores intrínsecos de motivação impactaram sua trajetória.

Na **Adaptação Profissional** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), o relato revela uma trajetória de 'pulsação' ou 'instabilidade'. Apesar de ter ingressado precocemente em diversas frentes (ADECON, Prefeitura da Cidade e Unidade Básicas de Saúde), o acadêmico não logrou estabilidade em nenhum desses postos. Ele atribui a descontinuidade desses vínculos a uma 'falta de disciplina pessoal' ou a 'dificuldades na sustentabilidade das relações de trabalho'. Esse cenário evidencia que a mera oferta de oportunidades de estágio não garante a permanência ou o aproveitamento do estudante internacional, é necessário um suporte de mentoria contínua que auxilie na transição do ambiente acadêmico para o rigor do mundo do trabalho brasileiro.

No estágio de **Domínio** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), o Entrevistado 4 apresenta uma visão analítica e amadurecida sobre o processo de internacionalização. Ele identifica que o fortalecimento e a organização de uma comunidade africana na UEM constituem o avanço mais significativo para o acolhimento de futuros ingressantes. Para o acadêmico, essa rede de solidariedade orgânica supre lacunas institucionais, funcionando como um suporte psicossocial e logístico essencial para a permanência estudantil.

Ao aproximar-se da conclusão do curso, seus planos de futuro revelam as tensões típicas do retorno ao país de origem. Embora manifeste o desejo de contribuir com a inovação em sua terra natal, o entrevistado relata um receio latente quanto ao choque entre o capital intelectual adquirido no Brasil e a estrutura rígida e burocrática de seu país. Essa percepção evidencia um dilema comum em programas de mobilidade; o risco de um desajuste profissional reverso, onde o profissional formado no exterior teme que a falta de abertura institucional em seu país de origem inviabilize a aplicação de novos métodos e tecnologias aprendidos durante a graduação.

4.2.5 Entrevistada 5

Quanto ao **Ajustamento Antecipado** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada 5 demonstrou um elevado grau de preparação no estágio pré-expatriação, distinguindo-se dos demais sujeitos desta pesquisa pelo acesso a informações qualificadas e privilegiadas. A presença de uma irmã mais velha, residindo no Brasil há alguns anos, foi um fator determinante, pois atuou como uma mentora informal, reduzindo drasticamente as incertezas inerentes ao processo migratório e consolidando expectativas realistas sobre o país de destino antes mesmo do embarque.

Diferente de outros relatos colhidos, a acadêmica destacou o papel proativo da Embaixada Brasileira em seu país de origem. Segundo o relato, o órgão promoveu uma integração prévia ao fornecer dados cruciais sobre as especificidades do clima (ressaltando o rigor do inverno no Sul) e elementos da cultura local, fator que minimiza o choque de realidade e facilitou seu ajustamento geográfico.

Essa base sólida de informações permitiu que a entrevistada fizesse uma escolha deliberada pelo Brasil como sua prioridade de destino, em detrimento de opções como Portugal (país que já conhecia por experiências de curta duração). Tal decisão foi impulsionada pela influência positiva da irmã e, sobretudo, pelo desejo intrínseco de vivenciar uma alteridade cultural em um contexto inteiramente novo.

Quanto ao **ajustamento no país destino** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada passou por 4 fases. A primeira **Lua de Mel** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a experiência da entrevistada divergiu positivamente do cenário de vulnerabilidade enfrentado por outros estudantes, sendo viabilizada por uma robusta rede de apoio logística. A recepção pela irmã em São Paulo, somada ao arranjo prévio de moradia em um pensionato em Maringá articulado por intermédio de amigos da família, permitiu que sua chegada ao destino fosse desonerada das urgências de sobrevivência imediata.

Essa estabilidade estrutural possibilitou que a acadêmica direcionasse seu foco precocemente para a adaptação acadêmica. Sua inserção na UEM foi caracterizada

por sentimentos de acolhimento e uma curiosidade mútua entre pares, além de uma integração mediada de forma satisfatória pelo Escritório de Cooperação Internacional (ECI). Esses elementos conjunturais foram fundamentais para manter elevado o entusiasmo inicial, postergando os efeitos do choque cultural e consolidando uma transição suave para a vida universitária.

A segunda **Choque Cultural** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada relata um embate direto com a reserva característica da cultura sulista brasileira. O hábito de cumprimentar vizinhos e estranhos nas ruas, uma prática de sociabilidade basilar em seu país de origem, encontrou forte resistência em Maringá. Essa dissonância de comportamentos gerou sentimentos de estranhamento e invisibilidade, culminando em um desejo momentâneo de regressão migratória; "Meu Deus, eu quero ir embora" (Entrevistada 5, 2025).

Ademais, a acadêmica narra um episódio emblemático de racismo estrutural e estigmatização do corpo negro no espaço urbano. Ao aproximar-se de uma pedestre, observou que esta protegeu a bolsa e apressou os passos em direção ao condomínio; o temor da moça, contudo, converteu-se em perplexidade ao perceber que a entrevistada era sua vizinha e residia no mesmo condomínio. É relevante notar que, inicialmente, a estudante não 'codificou' o evento como um ato racista, dada a ausência dessa dinâmica em sua cultura de origem. A percepção do ocorrido foi mediada por uma amiga brasileira que, ao 'tomar as dores', atuou como uma intérprete da realidade racial local, demonstrando como o choque cultural pode ser ressignificado por terceiros.

Por fim, a entrevistada manifestou um profundo choque ético ao observar a quebra da hierarquia geracional no Brasil. A percepção de uma relativa falta de reverência e respeito aos mais velhos, em comparação com a centralidade e o prestígio conferidos aos anciãos nas culturas africanas, configurou-se como um dos pontos de maior distanciamento e estranhamento cultural em sua trajetória de adaptação.

A terceira **Adaptação** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), ocorreu em três níveis: pessoal, acadêmica e profissional. **Adaptação Pessoal** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada desenvolveu estratégias

resilientes de ajustamento psicológico para mitigar os impactos da distância física e emocional. Ela relata que a saudade da família se configurou como uma 'dor persistente', exigindo um esforço deliberado de autorregulação emocional. Paralelamente, a acadêmica processou a transição da expansividade de sua cultura de origem para a relativa 'frieza social' característica do Sul do Brasil, convertendo o estranhamento inicial em uma ferramenta de navegação social.

Atualmente, a estudante define-se como plenamente integrada, tendo adotado um pragmatismo situacional como mecanismo de defesa e adaptação, sua postura em relação à sociabilidade tornou-se reativa e espelhada. Segundo seu relato, se há o cumprimento por parte do interlocutor, ela responde prontamente; caso contrário, mantém-se reservada, compreendendo que essa dinâmica faz parte do código local e que, em suas palavras, 'está tudo certo'. Esse comportamento demonstra a transição do choque cultural para o estágio de ajustamento funcional, onde a acadêmica aprendeu a mimetizar as normas de conduta locais para garantir sua estabilidade psíquica e social

Na **Adaptação Acadêmica** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a trajetória da entrevistada no curso de Enfermagem é caracterizada por um sólido suporte da rede de pares e do corpo docente. Ela relata um acolhimento proativo por parte de seus colegas de turma, que buscam sistematicamente incluí-la nas atividades coletivas, mitigando tendências de isolamento social mesmo em períodos de maior introspecção. Essa postura inclusiva estende-se ao corpo docente; a acadêmica destaca, em particular, a atuação de um professor que exerce uma tutoria inclusiva ativa, garantindo sua participação plena nas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

No plano técnico-pedagógico, a entrevistada manifesta uma elevada satisfação com a metodologia prática adotada pela UEM. Em sua análise, o acesso rigoroso às vivências laboratoriais e clínicas constituiu o diferencial qualitativo de sua trajetória acadêmica. Esse pragmatismo pedagógico não apenas fortaleceu seu sentimento de autoeficácia e competência técnica, como também consolidou seu vínculo institucional, transformando a excelência do ensino em uma das principais marcas de sua experiência migratória e de sua satisfação com o período de formação no Brasil.

Na **Adaptação Profissional** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o relato da entrevistada atinge um ponto de inflexão significativo. Sua trajetória revela uma transição bem-sucedida da dependência financeira externa, baseada em remessas familiares nos anos iniciais, para a conquista da autonomia por meio do mérito acadêmico e técnico. A obtenção da Bolsa Mérito e a subsequente inserção em estágio profissional no Hospital Universitário (HU) materializam essa evolução.

O fato de a acadêmica não depender mais exclusivamente de suporte financeiro estrangeiro simboliza o sucesso pleno de seu ajustamento funcional e sua transição para a maturidade no país anfitrião. Essa independência financeira não apenas consolida sua estabilidade no Brasil, mas também reforça seu sentimento de pertencimento e competência profissional, marcando o ápice de sua integração ao contexto socioeconômico e acadêmico local.

No quarto **domínio** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), a estudante atinge a funcionalidade plena. Sua integração transcende a execução das atividades curriculares, manifestando-se no planejamento de uma futura pós-graduação e na consolidação de sua identidade profissional por meio do estágio no Hospital Universitário. Este estágio de domínio é caracterizado por uma percepção crítica e analítica da evolução institucional; a acadêmica reconhece o aprimoramento do suporte oferecido pela UEM e pelo ECI citando, por exemplo, a criação de grupos de contato antecipado, ferramentas que não existiam de forma oficial em sua chegada, mas que ela válida hoje como mecanismos essenciais de acolhimento.

A entrevistada demonstra uma elevada capacidade de agência. Ao atuar ativamente em grupos de alunos para orientar os recém-chegados, ela deixa de ocupar o papel de sujeito passivo do processo migratório e assume a posição de mediadora. Essa postura a configura como um elo fundamental em uma corrente de acolhimento transnacional orgânica, onde sua experiência individual é convertida em capital social coletivo, fortalecendo a rede de apoio mútua entre estudantes internacionais e a universidade.

4.2.6 Entrevistada 6

Quanto ao Ajustamento **Antecipado** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada distingue-se pelo elevado nível de informação prévia, embora este tenha sido mediado por receios subjetivos inerentes ao processo migratório. A trajetória acadêmica de sua mãe, que também estudou na UEM, funcionou como um potente validador institucional, conferindo credibilidade à universidade e à cidade. Esse vínculo familiar permitiu o acesso a dados concretos sobre a segurança em Maringá, o que serviu para neutralizar o estigma de violência frequentemente associado ao Brasil no exterior.

Vale ressaltar que sua vinda ao país se configurou como uma escolha estratégica após o exaurimento de tentativas de imigração para Portugal e Canadá, reforçando a percepção do programa PEC-G como uma rota de alta viabilidade e prestígio para estudantes lusófonos.

Quanto ao **ajustamento no país destino** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), o entrevistado passou por 4 fases. A primeira **Lua de Mel** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a experiência da entrevistada configurou-se como um estágio clássico de encantamento, significativamente potencializado pela mediação tecnológica. Ao integrar-se ao grupo de comunicação dos calouros ainda em seu país de origem, a acadêmica desembarcou no país anfitrião com uma rede de 'amizades virtuais' pré-estabelecida. Esse capital social digital materializou-se em suporte logístico e afetivo imediato, já no terceiro dia após a chegada, os colegas Brasileiros prontificaram-se a acompanhá-la em passeios pela cidade e pontos turísticos, acelerando o processo de socialização e pertencimento.

Ademais, a entrevistada apresentou uma percepção singular sobre as dinâmicas de recepção estudantil. Ela descreveu o trote universitário e as interações lúdicas de rua de forma marcadamente positiva, interpretando-as como um mecanismo de socialização eficaz. Longe de ser percebido como um fator de estresse, esse rito de passagem permitiu que ela se sentisse integralmente parte da turma de Biomedicina logo na primeira semana de aulas. Tal acolhimento imediato foi

fundamental para manter o entusiasmo inicial elevado e consolidar uma percepção favorável sobre o ambiente acadêmico da UEM.

A segunda, **Choque Cultural** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada relata o impacto subjetivo de um processo que define como 'descobrir-se negra no Brasil'. Em Cabo Verde, seu país de origem, a cor da pele é um dado naturalizado e desprovido de tensões sociais cotidianas; contudo, ao inserir-se no Sul do Brasil, ela percebeu que a fenotípica atua como uma 'marca identitária' onipresente, utilizada pela sociedade local para reafirmar, constantemente, sua condição de alteridade.

Neste contexto, a Entrevistada 6 narra um profundo incômodo com a generalização geográfica e a despersonalização operada por colegas da turma. A experiência de ser recorrentemente interpelada pelo epíteto 'amiga da África', em detrimento do uso de seu próprio nome, é interpretada pela acadêmica como uma forma de violência simbólica sutil. Esse fenômeno revela o esforço do imaginário social regional em homogeneizar o vasto continente africano, anulando as complexas identidades nacionais e individuais dos estudantes em favor de uma categoria genérica, externa e estereotipada.

Aprofundando essa percepção de alteridade hostil, a entrevistada relata um episódio de estigmatização pública em um estabelecimento comercial. Enquanto aguardava na fila de um supermercado acompanhada de uma conterrânea e de três amigas brasileiras, o grupo foi abordado por uma cliente local que passou a questionar as Brasileiras e não as estudantes africanas diretamente sobre a 'índole' destas, indagando se seriam 'pessoas boas' ou se representam algum 'perigo'. A abordagem estendeu-se para a fetichização estética, com questionamentos invasivos sobre a textura de seus cabelos em contraste com o padrão de lisura das colegas Brasileiras.

Este cenário de tensão só foi interrompido pela intervenção da operadora de caixa que, ao perceber o constrangimento das estudantes, agiu como uma agente de mediação e proteção, solicitando a retirada da agressora do local. O episódio evidencia que o choque cultural no Sul do Brasil transcende o estranhamento de costumes, manifestando-se como um confronto direto com preconceitos estruturais

que questionam a própria humanidade e a segurança da presença africana no espaço público.

Complementando esse cenário de preconceito estrutural, a entrevistada reporta que, no ambiente acadêmico, sua conterrânea testemunhou diálogos informais entre estudantes nacionais que reproduziam o estigma higienista, associando os estudantes africanos a supostos problemas de higiene pessoal. Esse tipo de micro agressão revela que o racismo no Sul do Brasil opera em múltiplas frentes; ora pela via do medo (periculosidade), ora pela via da inferiorização biológica (higiene e estética), impondo ao estudante internacional uma vigilância constante sobre seu próprio corpo e comportamento.

Ademais, o choque cultural manifestou-se inicialmente através do medo da criminalidade, alimentado por percepções externas sobre a insegurança no Brasil. Esse temor gerou um período de isolamento total, no qual a entrevistada adota comportamentos defensivos extremos, como sair de casa estritamente para a alimentação e ocultar dinheiro nas vestimentas (tênis), evitando qualquer interação social por receio de vitimização. Essa percepção de hostilidade ambiental só foi dissipada gradualmente, à medida que a convivência prática com o cotidiano de Maringá substituiu o medo imaginário pela realidade da experiência vivida.

A terceira **Adaptação** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), ocorreu em três níveis: pessoal, acadêmica e profissional. **Adaptação Pessoal** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a entrevistada converteu a prática esportiva (Ginástica Rítmica, Vôlei e Atletismo) em sua principal ferramenta de ajustamento psicológico. Essa dedicação ao esporte funciona como um mecanismo de enfrentamento emocional, produzindo o que ela define como 'dias mais leves'. A atividade física atua como um antídoto terapêutico contra a saudade e o estresse inerente à rotina acadêmica, permitindo a manutenção de sua saúde mental em um contexto de expatriação e isolamento familiar.

Quanto à **Adaptação Acadêmica** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a estudante enfrentou desafios significativos durante o primeiro ano da graduação. Ela relata o impacto do salto qualitativo entre o ensino médio e o nível superior, o 'pulo de nível', o que resultou em um abalo psicológico momentâneo. Esse

quadro levou à desestruturação de sua rotina, culminando em absenteísmo e na perda de avaliações. Contudo, esse episódio revelou a importância da sensibilidade docente; ao reconhecerem as dificuldades psicológicas transversais à condição de estrangeira, os professores da UEM demonstraram flexibilidade pedagógica, permitindo a reposição de atividades e garantindo sua permanência no curso.

Por fim, na **Adaptação Profissional** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly 1996), a acadêmica já demonstra plena funcionalidade e integração ao ecossistema científico da universidade. Atualmente inserida em laboratórios de Hematologia, projetos de extensão e participando ativamente de congressos e seminários, ela evidencia um domínio claro das etapas de sua formação. Esse protagonismo refletiu-se em seu planejamento estratégico para o próximo ano, que inclui o ingresso em programas de Iniciação Científica (IC), consolidando sua transição de estudante internacional para jovem pesquisadora.

No Quarto **Domínio** (Black; Mendenhall; Oddou, 1991), a entrevistada demonstra um estágio de funcionalidade plena marcado pelo posicionamento crítico. Diferente de indivíduos que optam pelo silenciamento diante de micro agressões, ela passou a confrontar ativamente situações de preconceito e racismo estrutural.

Um exemplo emblemático ocorreu em um episódio envolvendo o uso de um caixa preferencial, na ausência de pessoas com prioridade, a estudante utilizou o serviço, o que motivou um colega de turma a fotografá-la e publicar a imagem no grupo da turma, associando o ato à sua cor de pele em uma clara tentativa de estigmatização racial. A entrevistada enfrentou o conflito, estabelecendo limites éticos rigorosos e passando a selecionar suas interações sociais pelo critério da 'saúde mental'.

Atualmente, a acadêmica avalia seu nível de adaptação como 9/10. Esse índice reflete o domínio completo dos códigos sociais brasileiros e a capacidade de discernir entre o diálogo necessário e o afastamento estratégico de situações que ela chamou de 'ignorância voluntária'. Sua trajetória demonstra uma integração madura, na qual o ajustamento não significa submissão, mas sim o domínio das ferramentas de autodefesa e a preservação de sua identidade em solo estrangeiro.

A entrevistada ilustra o conceito de 'Ajustamento por engajamento'. Enquanto alguns alunos se isolam em comunidades apenas de estrangeiros, ela se inseriu no coração da vida universitária Brasileira (Atléticas, Treinos, Trote). O Esporte como tecnologia de adaptação; A ginástica e o vôlei foram 'pontes' sociais mais fortes que qualquer programa oficial. A Radicalização do estudante do PEC-G; o relato dela sobre 'descobrir-se negra' no Sul é um dado sociológico valioso para discutir as barreiras de ajustamento no Paraná. O Quadro 4 apresenta o resumo sobre o ajustamento antecipado e o país de destino dos entrevistados.

Quadro 4. Ajustamento intercultural dos entrevistados

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Caracterização	24 anos Masculino Angolano Enge. Elétrica	24 anos Masculino Guineense Enfermagem	22 anos Masculino Moçambicano Contabilidade	29 anos Masculino Guiné- Equatoriano Contabilidade	26 anos Feminino São-Tomense Enfermagem	21 anos Feminino Cabo-Verdiana Biomedicina
Ajustamento antecipado	Sem suporte institucional Vídeos no youtube Aprender a cozinhar	Programas televisivos	Contato com egressos do PEC-G Barreiras burocráticas	Suporte institucional Consumo de produtos midiáticos	Informação qualificada Mentoria informal (irmã) Suporte institucional	Informações prévia Validador institucional (mãe)

Ajustamento no país destino						
1- Lua de mel	<p>Infraestrutura física e arborização</p> <p>Boa Recepção</p> <p>Satisfação gastronômica</p>	<p>Recepcionado pelo pastor</p> <p>Aparato acadêmico (laboratórios de anatomia e manuseio de cadáveres)</p>	<p>Autonomia (sem recepção formal)</p> <p>Informalidade brasileira quanto às vestimentas</p>	<p>Não teve, descrita como 'difícil' e 'caótica'</p>	<p>Apoio logístico</p> <p>Acolhida institucional (ECI) e pelos pares</p>	<p>Amizades virtuais</p> <p>Suporte logístico e afetivo imediato</p> <p>Trote universitário</p>
2- Choque cultural	<p>Liberdade e vestimenta</p> <p>Olhar de repulsa, Sotaque</p> <p>Discriminação racial</p>	<p>Mudança da residência</p> <p>Custo de vida</p> <p>Filtragem cultural para autopreservação</p>	<p>Estigmas e preconceitos</p> <p>Ausência do tutor designado</p>	<p>Violência interpessoal extrema</p> <p>Horizontalidade e Acessibilidade</p>	<p>Estranhamento cultural e quebra de hierarquia geracional</p> <p>Racismo e estigmatização do corpo negro</p>	<p>Amiga da África</p> <p>Preconceito estrutural</p> <p>Descobrir-se negra no Brasil</p>

	Descobrir-se negro			Duplo choque cultural, Salvador e Maringá	Desejo de regressão migratório	Medo da criminalidade
3- Adaptação						
3.1 Pessoal	Amenização do sotaque Funji (saberes ancestrais e familiares) Luto migratório Recorrer a igreja	Laços com a comunidade africana Aprendendo com a experiência dos veteranos	Preservar a essência e autenticidade Saudade da família	Cautela social Observação analítica Postura reservada e seletiva	Saudade da família Adotou frieza social Pragmatismo situacional	Prática esportiva Ajustamento psicológico Dias mais leves
3.2 Acadêmico	Conquista do prestígio e respeito	Rigorosa autodisciplina	Flexibilidade da carga horária	Baixo desempenho Pouco interesse	Suporte dos docentes e discentes	Diferença de nível do ensino Absentismo e

	Reconhecimento pela competência	Estudo contínuo e sistemático Desempenho de excelência	Qualidade do ensino	Desmotivação Sistema pedagógico estruturado	Tutoria inclusiva ativa Qualidade do ensino	perda da avaliação Sensibilidade e flexibilidade dos docentes
3.3 Profissional	Estágio na PCU Consolidação da teoria-prática Desenvolvimento de habilidades	Ambiente hospitalar e a prática clínica Identidade vocacional	Imposto de Renda para idosos Finanças para crianças autistas	Instabilidade nos estágios Falta de disciplina pessoal	Ajustamento funcional Independência financeira Bolsa mérito e estágio no hospital universitário	Funcionalidade e integração científica Projetos de extensão, congressos e seminários
4- Domínio	Funcionalidade plena	Percepção amadurecida e realista da	Plena funcionalidade	Visão analítica e amadurecida	Funcionalidade plena	Funcionalidade plena

	Estabilidade emocional Postura crítica, questionamento proposição de melhorias	experiência migratória Desmistificação midiática Reivindicação consciente	Postura crítica sobre o sistema	Fortalecimento da comunidade africana	Posição de mediadora Percepção crítica e analítica da instituição	Posicionamento crítico Confronto ao preconceito e racismo estrutural
Sugestões	Moradia estudantil Auxílio financeiro Transparência nas informações de bolsas de mérito	Casa estudantil Auxílio financeiro	Melhor acolhimento Auxílio financeiro Garantir o mínimo de dignidade	Fortalecimento da comunidade africana Moradia estudantil	Mais contato e socialização	Comissão dos estudantes estrangeiros para acolher e ajudar na adaptação

Fonte: Dados da pesquisa

4.3 O Contexto Importa: O Sul do Brasil como Território de Ajustamento

O ajustamento intercultural no Sul do Brasil não é um processo neutro, sendo condicionado por um território conservador e uma formação sócio-histórica de matriz europeia que acentua o racismo. Esse **contexto importa**, pois, a ideia de branquitude intensifica o racismo estrutural e o choque de alteridade, criando barreiras de exclusão simbólica para corpos lidos de forma racializados. Assim, o ajustamento deixa de ser um esforço individual de enfrentamento para ser determinado pela impermeabilidade de um tecido social que reitera hierarquias raciais.

4.4 Discussões: A triangulação do ajustamento intercultural

Nesta seção, os achados da pesquisa são interpretados à luz do aporte teórico, articulando três dimensões interdependentes que configuram a experiência do estudante africano na Universidade Estadual de Maringá (UEM): (i) o Luto Migratório, que opera no nível psicossocial e individual; (ii) o Racismo Estrutural, que define as barreiras sociais e institucionais no Brasil; e (iii) as Redes de Apoio Pan-Africanas, que surgem como resposta estratégica e coletiva para a permanência e o êxito acadêmico.

4.4.1 O Luto Migratório: A Dimensão Individual e Afetiva do Ajustamento

O processo de expatriação desses estudantes transcende a mudança geográfica; configura-se como uma ruptura profunda com o ecossistema de significados do sujeito. Como observado nos relatos, o distanciamento do núcleo familiar e da cultura de origem evoca o conceito de “Luto Migratório” de Achotegui (2005). Este fenômeno caracteriza-se por ser parcial (pois o país de origem permanece no horizonte), recorrente (reavivado a cada contato ou data festiva) e múltiplo, envolvendo a perda simbólica dos dialetos étnico-regionais, da gastronomia e do status social anterior.

A análise revela que, para o estudante proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a saudade transborda a esfera emocional e torna-se um obstáculo ao ajustamento acadêmico. A ausência de redes comunitárias tradicionais centrais na identidade coletivista de muitas nações africanas impõe um vazio que exige estratégias de coping (enfrentamento). Nesse sentido, a busca pela religiosidade e pelo esporte não representa apenas lazer, mas uma tentativa de reconstruir a ‘comunidade perdida’, mitigando a desorientação psicossocial inerente ao choque cultural (Black; Mendenhall; Oddou, 1991; Joly, 1996).

4.4.2 Racismo Estrutural: A Barreira Sócio-Histórica e o Choque de Alteridade

Se o luto migratório trata da dor ‘da porta para dentro’, o Racismo Estrutural descreve a hostilidade ‘da porta para fora’. Os relatos demonstram que o ajustamento intercultural no Brasil é atravessado por uma hierarquização racial que o estudante, muitas vezes, não vivenciava em seu país de origem. Conforme teoriza Almeida (2019), o racismo no Brasil não é um evento episódico, mas o componente ordenador das relações sociais.

As micro agressões relatadas em espaços cotidianos (condomínios e supermercados), manifestadas em perguntas estigmatizantes sobre ‘viver com leões’ ou ‘vir de barco’, confirmam a persistência do “Mito da Democracia” (Munanga, 2008). Lamentavelmente, essa dinâmica estende-se à sala de aula, onde o estudante depara-se com uma **identidade racializada compulsória**: ao cruzar a fronteira brasileira, ele deixa de ser lido primariamente por sua nacionalidade para tornar-se ‘negro’, carregando estigmas de inferioridade projetados pelo imaginário regional. Esse choque exige uma reconfiguração identitária dolorosa, drenando a energia cognitiva do estudante, que passa a viver em vigilância constante.

4.4.3 O Estigma Higienista e a Barreira Fonética como Instrumentos de Exclusão

Dentro da dinâmica observada na UEM e em seu entorno, dois elementos emergem com força nos relatos: a estigmatização biológica e a desqualificação intelectual.

- O Estigma Higienista e a Inferiorização do Corpo: A associação de africanos à falta de higiene reproduz um racismo biológico arcaico. Historicamente, o discurso higienista no Brasil foi utilizado para justificar a segregação. Ao transpor esse estigma para o ambiente acadêmico, opera-se uma tentativa de desumanização do outro, gerando um estado de vigilância corporal no estudante internacional.
- A Barreira Fonético-Linguística e a Incompetência Presumida: Embora compartilhem a língua portuguesa, o deboche em relação ao sotaque revela uma hierarquia linguística onde o ‘falar brasileiro’ local é o padrão arbitrário de normalidade. Essa desqualificação impacta diretamente a participação em sala de aula; temendo o julgamento, o estudante silencia-se, o que reforça a ideia errônea de uma suposta incompetência intelectual decorrente apenas de sua prosódia.

4.4.4 Redes de Apoio Pan-Africanas: Resistência Coletiva e Estratégias de Permanência

É precisamente na intersecção entre a dor individual e a exclusão estrutural que se formam as Redes de Apoio Pan-Africanas. Esta dimensão revela que o ajustamento não é um esforço solitário, mas uma construção coletiva de resistência. Diferente da tutoria oficial, por vezes percebida como burocrática ou insuficiente, as redes informais operam por meio da afetividade e acolhimento psicossocial. Estudantes veteranos funcionam como ‘**tradutores culturais**’, ensinando aos calouros como navegar no sistema acadêmico e sobreviver socialmente em Maringá.

Somado a isso, o **Quadro 4** evidencia a urgência da moradia estudantil e do apoio financeiro. Na UEM, a ausência de moradia institucional obriga o estudante a enfrentar o mercado privado, onde esbarra em custos elevados e exigências contratuais burocráticas. Novamente, a solidariedade orgânica supre a lacuna institucional: o compartilhamento de residências entre pares torna-se a principal tecnologia de sobrevivência nos meses iniciais.

Conclui-se que o êxito desses estudantes não decorre necessariamente de uma política de internacionalização institucional plena, mas de um ‘Soft Power’ de

resistência. As redes pan-africanas transformam o espaço universitário em um território de acolhimento que a instituição ainda falha em prover integralmente. A integração via comunidades religiosas e práticas esportivas completa essa triangulação, permitindo que o estudante preserve sua identidade cultural enquanto desenvolve a autonomia necessária para florescer academicamente.

5 CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou descrever o **ajustamento intercultural** no processo de **expatriação** dos estudantes da UEM provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O perfil desses acadêmicos é composto majoritariamente por jovens adultos (18 a 25 anos) distribuídos em áreas estratégicas do conhecimento, como Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Agrárias e Saúde. Embora o PEC-G imponha diretrizes rigorosas que visam o foco exclusivo no desempenho acadêmico, a realidade cotidiana impõe desafios que extrapolam o domínio pedagógico.

O estudo confirma que o ajustamento intercultural não é um processo linear, mas um campo de negociação constante, dividido em fases distintas; **Ajustamento Antecipado**, marcado pela ausência de protocolos institucionais padronizados para a candidatura, esta fase compele os estudantes a uma ‘agência de sobrevivência’ precoce ainda em seus países de origem. O capital social e familiar, somado à proatividade autodidata (busca de informações em redes sociais e mídias), supre a inércia estatal. Constatou-se que a expatriação estudantil é muitas vezes reduzida pela burocracia à mera assinatura de acordos de convênio entre as nações, negligenciando o suporte logístico e emocional necessário ao expatriado. Conforme os modelos de Black, Mendenhall e Oddou (1991) e Joly (1996), o preparo prévio diferenciado influenciado pelo treinamento, acesso a informações privilegiadas ou déficits informacionais impacta diretamente o sucesso do ajustamento intercultural no país anfitrião.

No País de Destino, todos os entrevistados vivenciaram as etapas clássicas do ajustamento intercultural Black, Mendenhall e Oddou (1991) e Joly (1996), com exceção de um participante cujo estágio de ‘**lua de mel**’ foi suprimido por falhas severas de acolhimento logístico. Um dado alarmante é que a maioria relatou episódios de racismo e preconceito. A realidade do Sul do Brasil impõe um choque de alteridade severo, onde o fenômeno da ‘identidade racial’ e as micro agressões cotidianas; em mercados, condomínios, estabelecimento comercial e salas de aula

revelam que o racismo estrutural é a barreira mais resiliente à integração plena, agravando o risco de isolamento e evasão.

Um ponto de inflexão fundamental desta pesquisa é a identificação de deficiências no sistema de tutoria oficial. A ineficácia deste primeiro contato institucional cria uma lacuna que acaba sendo preenchida por redes de solidariedade panafricana, refúgio na religiosidade e integração via práticas esportivas. Estes elementos, externos à gestão universitária, configuram-se como os verdadeiros pilares de sustentação que mitigam os efeitos do luto migratório.

Em contrapartida, a alta valorização da qualidade do ensino na UEM reafirma o seu papel como polo de excelência. A instituição demonstra possuir um forte *Soft Power* acadêmico, atrai e retém o estudante pela competência pedagógica e pela relação horizontal entre docentes e discentes. Esse ambiente de aprendizado com liberdade científica, é o motor que alimenta o sonho coletivo da graduação, conferindo sentido aos sacrifícios realizados pelos estudantes internacionais.

Em última análise, este estudo sustenta que a expatriação estudantil não pode ser reduzida ao simples ato burocrático de assinatura dos acordos ou recepção dos discentes. Mas sim, ela deve ser compreendida como um compromisso ético de acolhimento integral e acompanhamento permanente entre as nações assinantes de acordo do convênio estudantil. Para que a **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (**PEC-G**) e o **Escritório de Cooperação Internacional (ECI)** enquanto instância estratégica de gestão e operacionalização avancem efetivamente em suas missões, ações pontuais ou fragmentadas mostram-se insuficientes. Torna-se imperativa a adoção de políticas estruturantes capazes de responder às demandas concretas dos estudantes estrangeiros, sobretudo no que tange às condições de permanência e ao reconhecimento de suas especificidades socioculturais.

Nesse sentido, a fragilidade de mecanismos de suporte evidencia limites na internacionalização quando esta privilegia o acesso em detrimento da integração real. Tal cenário exige políticas que assegurem não apenas o ingresso, mas a **dignidade da trajetória acadêmica**. Isso pressupõe articular o acesso à moradia e ao auxílio financeiro a medidas sistemáticas de enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à

xenofobia fenômenos que atravessam transversalmente a experiência de estudantes africanos no Brasil.

Do ponto de vista aplicado, sugere-se que o ECI lidere a formulação de diretrizes integradas que abranjam todas as fases da mobilidade: do acolhimento estruturado e programas de tutoria à formação intercultural da comunidade acadêmica, suporte psicológico e monitoramento contínuo.

Tais proposições encontram respaldo nos modelos de ajustamento intercultural de Black, Mendenhall e Oddou (1991), que destacam o papel determinante do ajustamento antecipado na adaptação ao destino. Ademais, as abordagens de Ward, Bochner e Furnham (2001) permitem compreender esse processo de forma multidimensional (psicológica e sociocultural), onde redes de apoio e interações sociais são fundamentais. Complementarmente, a perspectiva de Berry (1997) sobre estratégias de aculturação e a visão crítica de Knight (2004) reforçam a necessidade de uma internacionalização institucionalizada e orientada ao diálogo intercultural.

Em suma, a consolidação de uma política robusta não é apenas um imperativo administrativo, mas um **compromisso ético-político** com a equidade e a inclusão. A articulação dessas ações é condição fundamental para o fortalecimento do ajustamento dos estudantes e para a construção de uma internacionalização efetivamente bidirecional, inclusiva e socialmente comprometida no ensino superior brasileiro.

Que esta pesquisa sirva como subsídio crítico para transformar a universidade pública em um território onde o '**Doutor Africano**', profetizado por suas famílias e comunidades, possa florescer em sua plenitude humana, cultural, social, científica e profissional.

Limitações da Pesquisa

Apesar da profundidade dos relatos dos participantes e do rigor aplicado na análise dos dados, este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas para melhor interpretação dos resultados e para o direcionamento de pesquisas futuras.

A presente pesquisa restringiu-se ao contexto da Universidade Estadual de Maringá (UEM) na região norte do Paraná. Portanto, os achados sobre o choque cultural e o racismo refletem as particularidades socioculturais desta região específica (com forte colonização europeia e perfil conservador), não podendo ser generalizado para universidades em outras regiões do Brasil (como Norte, Nordeste ou Centro Oeste), onde a recepção e a demografia racial podem ser diferentes.

No que se refere ao tamanho e representatividade da Amostra, embora a amostra contabilize seis estudantes de nacionalidades africanas distintas, o número total de entrevistados é qualitativo e focado em profundidade. Dessa forma, os resultados representam as subjetividades e as percepções individuais dos participantes na pesquisa. Não se pode afirmar que todos os estudantes africanos da UEM vivenciaram ou vivenciam o processo de ajustamento intercultural da mesma forma.

Muitos relatos apresentados, dependem da memória dos entrevistados sobre eventos ocorridos há três ou quatro anos (especialmente sobre o ajustamento antecipado). O tempo decorrido pode causar o viés de memória, onde experiências traumáticas ou muito positivas podem ser enfatizadas ou suavizadas conforme o momento atual do ajustamento do estudante. Além do mais, é preciso enfatizar que essa pesquisa é um recorte no tempo, não acompanhado o egresso após o seu retorno ao país de origem (choque de volta).

Apesar desses estudantes serem falantes de língua portuguesa (pela exigência do PEC-G), as nuances culturais e expressões idiomáticas próprias e específicas de suas nações de origem e regiões podem gerar pequenos ruídos de interpretação. Fatores como a variação cambial abrupta, crises políticas nos países de origem ou crises sanitárias (como reflexos residuais da COVID-19) são variáveis externas que

impactam a adaptação financeira e emocional, mas que não puderam ser isoladas integralmente nesta análise.

Sugestões para pesquisas futuras

Conforme análise apresentada e as limitações desta pesquisa, cabe algumas recomendações para o aprofundamento e desenvolvimento dos novos estudos que possam aprofundar a compreensão sobre a internacionalização dos estudantes africanos no Brasil.

Estudo comparativo regional, realizar um estudo comparativo entre estudantes da PEC-G vinculados às instituições de Sul e as Universidades tanto no âmbito estadual como federal de Nordeste, Norte, Sudeste e Centro Oeste.

Propõe-se uma investigação com recorte específico sobre o papel das instituições religiosas no processo de ajustamento e adaptação de estudantes africanos no Brasil. A relevância dessa temática emergiu nos relatos dos entrevistados 1 e 2, que destacaram a comunidade religiosa como um pilar de adaptação pessoal. O uso de redes informais, como a igreja, e o acolhimento em residências de lideranças religiosas revelaram-se estratégias centrais de suporte habitacional e social que merecem análise aprofundada.

Análise de Gênero na migração estudantil, analisar como as trajetórias de adaptação e ajustamento diferem entre homens e mulheres. Levando em conta fatores como segurança, racismo, xenofobia, corpo feminino, integração social, acadêmica e relacionamento amoroso.

Impacto das diferenças étnicas e regionais na integração e desempenho dos estudantes, a maioria dos estudos sobre estudantes africanos é apresentado de forma genérica designados como estudantes africanos (generalizado). Sem levar em conta as realidades e as especificidades étnicas, raciais, linguísticas e regionais de cada

estudante. Já que cada um desses estudantes veio de uma família, base de formação educacional diversa, com dialetos linguísticos diversos.

Estudo longitudinal de retorno, após o término da formação superior ao retornar para casa, qual é o impacto de ajustamento de retorno (choque de volta), como esses sujeitos negociam o reajustamento reverso junto a família, a sociedade e no mercado de trabalho na aplicação do conhecimento adquirido no exterior durante o período de expatriação.

REFERÊNCIAS

ACHOTEGUI, J. **La inteligencia emocional de los inmigrantes: el estrés y el duelo migratorio**. Barcelona: El rincón del luto, 2005.

ADLER, P. S. The transitional experience: An alternative view of culture shock. **Journal of Humanistic Psychology**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 13–23, 1975.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ALTMAN, Y.; BARUCH, Y. Global self-initiated corporate expatriate careers: a new era in international assignments? **Personnel Review**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 233-255, 2012.

ANDRESEN, M.; BIEMANN, T.; PATTIE, M. W. What makes them move abroad? Reviewing and exploring differences between self-initiated and assigned expatriation. **The International Journal of Human Resource Management**, [s. l.], v. 26, n. 7, p. 932-947, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.669780>.

ANTONIAZZI, L. H. K. **Mobilidade estudantil no ensino superior: uma experiência de intercâmbio na Unicamp**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ARAÚJO, B. F. V. B. *et al.* Adaptação de expatriados organizacionais e voluntários: similaridades e diferenças no contexto brasileiro. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 555-570, 2012.

ARTHUR, N. Preparando os alunos para a transição de reinserção social. **Revista Canadense de Aconselhamento**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 173–185, 2003.

BALLESTERO, A.; MARIA, E. Educação e intercâmbio Sul-Sul: o caso do PEC-G e os estudantes africanos no Brasil. **Cadernos de Estudos Africanos**, [s. l.], n. 24, p. 129–146, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefinindo a internacionalização em casa. In: CURAJ, A. *et al.* (org.). **The European Higher Education Area**. Cham: Springer International Publishing, 2015. p. 59-72. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5.

BERRY, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. **Applied Psychology: An International Review**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 5–34, 1997.

BLACK, J. S.; MENDENHALL, M. E.; ODDOU, G. R. Toward a Comprehensive Model of International adjustment: An Integration of Multiple Theoretical Perspectives. **Academy of Management Review**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 291-317, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**. Regulamenta o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **PEC-G e PEC-PLE selecionarão até 1,4 mil candidatos para 2027**. Brasília, DF, 2021b: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/pec-g-e-pec-ple-selecionarao-ate-1-4-mil-candidatos-para-2027>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **PEC-G: Sobre**. Brasília, DF: MRE, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#sobre>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Publicação de edital de seleção para alunos estrangeiros no âmbito dos programas PEC-G e PEC-PG**. Brasília: MRE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mre>. Acesso em: 27 out. 2025.

BREWSTER, C. Human resource management: The European dimension. In: STOREY, J. (ed.). **Human Resource Management: a critical text**. London: Routledge, 1995.

BREWSTER, C.; SHOEMAKER, V.; WAXIN, M. Duas décadas de pesquisa sobre SIEs: o que sabemos? Uma revisão sistemática da literatura mais influente e uma agenda de pesquisa proposta. **Journal of Global Mobility**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 311-337, 2021. DOI: 10.1108/JGM-05-2021-0054. Acesso em: 19 jan. 2026.

BROOKS, R.; WATERS, J. **Student mobilities, migration and the internationalization of higher education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

CALIGURI, M. P. Selecting Expatriates for Personality Characteristics: A Moderating Effect of Personality on the Relationship Between Host National Contact and Cross-cultural Adjustment. **Management International Review**, [s. l.], v. 40, p. 61-80, 2000.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. **Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)**. Lisboa: Camões, I. P., 2024. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. **Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)**. Lisboa: Camões, I. P., 2024. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CARVALHO, J.; MAIA, R. **Ensino superior e pesquisa na UE e no Brasil**: enquadramento, políticas e estruturas. Projeto ALISIOS: Documento de Trabalho n. 1, 2014.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 21, 2012.

CERTO, S. **Administração Moderna**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

CHIANG, F. F. T. *et al.* Repatriação: o que sabemos e para onde vamos a partir daqui. **The International Journal of Human Resource Management**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 188–226, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2017.1380065>.

CHIEN, Y. G. After six decades: applying the U-curve hypothesis to the adjustment of international postgraduate students. **Journal of Research in International Education**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 32-51, 2016.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Processo Histórico**: como surgiu. Lisboa: CPLP, 2025. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 26 jul. 2025.

CROWTHER, P. *et al.* **Internationalisation at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, 2001.

CUNHA, L. C. Estudantes africanos no Brasil: a construção de uma política de cooperação educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 857–875, 2004.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. i–iv, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DE WIT, H.; BRANDENBURG, U. Internationalisation of higher education: Why we need a new perspective. **International Higher Education**, Boston, n. 89, p. 11–13, 2017.

DESIDÉRIO, E. J. **Migração internacional com fins de estudo**: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas do Rio de Janeiro. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DOHERTY, N.; RICHARDSON, J.; THORN, K. Self-initiated expatriation and self-initiated expatriates. **Career Development International**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 97-112, 2013.

EURO DICAS. **CPLP**: países integrantes, objetivos e benefícios para os brasileiros. 2024. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/cplp/>. Acesso em: 1 set. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA DE S. PAULO. **Saiba o que significa concertação, palavra-símbolo do conselho**. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u45994.shtml>. Acesso em: 5 set. 2025.

FONSECA, D. J. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 23-44, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FOX, E. *et al.* Extending the U-curve model: First-year sport students' academic and social experiences in higher education. **Journal of Hospitality, Leisure, Sports & Tourism Education**, [s. l.], v. 36, p. 100554, 2025. DOI: 10.1016/j.jhlste.2025.100554.

GACEL-ÁVILA, J. The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 121-136, 2005. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315304263795>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GARCÉS, P.; O'DOWD, R. Upscaling virtual exchange in university education: moving from innovative classroom practice to regional governmental policy. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 283-300, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315320932323>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GAW, K. F. Reverse culture shock in students returning from overseas. **International Journal of Intercultural Relations**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 83-104, 2000.

GEERAERT, N.; WARD, C.; HANEL, P. H. P. Returning home: the role of expectations in reentry adaptation. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 949-966, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/aphw.12361>. Acesso em: 4 set. 2025.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUSMÃO, N. M. M. Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. **Tomo**, São Cristóvão (UFS), v. 21, p. 13-36, 2012.

HARVEY, M. G. Repatriation of corporate executives: an empirical study. **Journal of International Business Studies**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 131-144, 1989.

HIRSCH, O. N. “A gente parece um camaleão”: (re)construções identitárias em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2009.

HUTCHINGS, K. Introdução ao guia de pesquisa definitivo para expatriados. In: HUTCHINGS, K. (org.). **O guia de pesquisa definitivo para expatriados**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2023. p. 1–20. Disponível em: Elgar Online. Acesso em: 19 jan. 2026.

JOKINEN, T.; BREWSTER, C.; SUUTARI, V. Career capital during international work experiences: contrasting self-expatriate experiences and assigned expatriation. **The International Journal of Human Resource Management**, Cardiff, v. 19, n. 6, p. 979-998, 2008. DOI: 10.1080/09585190802051279.

JOLY, A. Alteridade: ser executivo no exterior. In: CHANLAT, J-F. (org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. v. 1.

JOLY, A. Alteridade: ser executivo no exterior. In: CHANLAT, J-F. (org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

JONES, E.; REIFFENRATH, T. Internationalization at home in practice. In: JONES, E. *et al.* (ed.). **Internationalisation of higher education: policy and practice**. Stuttgart: Lemmens, 2018. p. 145–160.

KAETSU, S. T.; CHAGAS, P. B.; VERDU, F. C. Mobilidade Acadêmica Internacional e Colonialidade Epistêmica: Uma Abordagem Territorial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 577-616, 2022.

KNIGHT, J. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. International Higher Education, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. Internacionalização remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.

KNIGHT, J. **Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos**. Educación superior en América Latina: La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial/Mayol, 2005. p. 1-38. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org>. Acesso em: 15 jul. 2025.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu>. Acesso em: 15 jul. 2025.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for Internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, H. (org.). **Strategies for Internationalization of Higher Education**: a comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America. Amsterdam: EAIE, 1995. p. 5-33.

KUBO, E. K. M.; BRAGA, B. M. Ajustamento intercultural de executivos expatriados no Brasil: um estudo empírico. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 243-255, 2013.

LEAL, C. O. S.; RAMOS, K. M. C. **Mobilidade estudantil internacional**: contributos para o desenvolvimento pessoal e formação acadêmico-profissional no Ensino Superior. Eventos FORGES, 2023. Disponível em: <https://eventos.aforges.org>. Acesso em: 6 jun. 2025.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 205–221, 2009. Disponível em: <https://www.pucrs.br>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LEE, J.; LEE, D. H. Korean adolescents' experiences of studying abroad and subsequent readjustment to life after returning home. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 15, e1499557, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1499557>.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. Políticas Curriculares da Internacionalização do Ensino Superior: Multiculturalismo ou Semiformação? In: **XXXIII Encontro Nacional de Pesquisa em Administração (ANPAD)**, São Paulo, 2009.

LYSGAARD, S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. **International Social Science Bulletin**, [s. l.], v. 7, p. 45–51, 1955.

MACHADO, H. V.; HERNANDES, C. A. Alteridade, expatriação e trabalho: implicações para a gestão organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 53-73, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552004000300004>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MARGINSON, S.; SAWIR, E. **Ideas for intercultural education**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

MARINGE, F.; OJO, E. An African perspective on internationalization. In: MARINGE, F.; OJO, E. (ed.). **Sustainable Transformation in African Higher Education**: research, policy, and practice. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. p. 111–130.

MIGUEL, L. F. As ambivalências do PEC-G: cooperação, interesses nacionais e desigualdades globais. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 53, n. 1, p. 95–113, 2010.

MITTELMEIER, J. *et al.* Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 266-282, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. 2006. Tese (Livre Docência em Administração) – Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MORAIS, S. S.; SILVA, K. C. Estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa nas universidades brasileiras: tensões de sociabilidade e dinâmicas identitárias. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, BA. Anais [...]. Salvador: [s. n.], 2011.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 107-127, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MOURÃO, A. Análise de dados qualitativos na pesquisa social. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 123-140, 2008.

MÜLLER, M. L. R.; SILVA, A. G. S. A experiência de estudantes africanos no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 55-70, 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNGOI, D. M. D. C. J. Alteridades e fluxos migratórios no “atlântico negro”: estudantes africanos no Sul do Brasil. In: JARDIM, D. F. (org.). **Cartografias da imigração: interculturalidade e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007.

NGANGA, L. W. African students in China: Challenges and adjustments. **International Journal of Education and Development using ICT**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 52–69, 2021.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>.

OBERG, K. Cultural shock: adjustment to new cultural environments. **Practical Anthropology**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 177-182, 1960.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Panorama da Educação 2025**: notas do Brasil. Paris: OCDE, 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Educação GPS**: o mundo da educação na ponta dos seus dedos. Paris: OCDE, 2025. Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PELTOKORPI, V.; FROESE, F. J. Organizational Expatriates and Self-Initiated Expatriates: Who Adjusts Better to Work and Life in Japan? **The International Journal of Human Resource Management**, [s. l.], v. 20, p. 1096–1112, 2009.

PEREIRA, N. A. F.; PIMENTEL, R.; KATO, H. T. Expatriação e Estratégia Internacional: o Papel da Família como Fator de Equilíbrio na Adaptação do Expatriado. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 4, p. 53-73, 2005.

PEREIRA, V. Mapeando o passado, o presente e o futuro do ISMO: uma revisão de escopo que leva a objetivos de pesquisa futuros. **Estudos Internacionais de Gestão e Organização**, [s. l.], v. 52, n. 2, p. 83-95, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00208825.2022.2104020>.

PESSONI, R. B.; PESSONI, A. Educação. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644443070>. Acesso em: 16 ago. 2025.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. **Policy Futures in Education**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 248–270, 2003. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>. Acesso em: 27 jul. 2025.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1–22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201706161579>. Acesso em: 3 set. 2025.

RIBEIRO, M. V. F.; SILVA, M. C. O. C. Estudantes africanos no Brasil: desafios e possibilidades de um intercâmbio Sul-Sul. **Revista da Faculdade de Educação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 193–214, 2019.

ROJO, R.; FINARDI, K. R. Internacionalização crítica: o que é e por quem importa. **Revista Intercâmbio**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1–17, 2022.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SAYAD, A. **A imigração**: ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHARTNER, A.; YOUNG, T. J. Predictors of intercultural adjustment among international students: A longitudinal study. **Journal of International Students**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 703–725, 2020.

SCHARTNER, A.; YOUNG, T. J. Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. **European Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 372-386, 2016.

SEARLE, W.; WARD, C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. **International Journal of Intercultural Relations**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 449–464, 1990.

SEBBEN, A. Ciências interculturais e a expatriação: novos modelos para o mercado brasileiro. In: SEBBEN, A. (org.). **Expatriados.com**: um desafio para os RHS interculturais. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2009.

SOUZA, J. F. F. **Expatriação e repatriação de profissionais brasileiros**: desafios pessoais, profissionais e familiares. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://racimo.usal.edu.ar/52/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, [s. l.], v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

STEIN, S. R. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 338–346, 2019.

SUBUHANA, A. Análise estatística de dados sociais. **Revista Portuguesa de Estatística**, Porto, v. 15, n. 1, p. 50-65, 2008.

SUSSMAN, N. M. The dynamic nature of cultural identity across cultural transitions: why home is not so sweet. **Personality and Social Psychology Review**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 355-373, 2000. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0404_5.

SUUTARI, V. Global managers: Career orientation, career tracks, lifestyle implication sand career commitment. **Journal of Managerial Psychology**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 185-207, 2003.

TIKLY, L. Education and the new imperialism. **Comparative Education**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 173–198, 2004.

TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Rankings 2024**: Latin America university rankings. London: THE, 2024. Disponível em:

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/latin-america-university-rankings>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TING-TOOMEY, S. **Communicating across cultures**. New York: Guilford Press, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

TUNG, R. L. Career issues in international assignments. **The Academy of Management Executive**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 241-244, 1988.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **UEM evolui em ranking e está entre as cinco melhores estaduais do Brasil**. Maringá: UEM, 2024. Disponível em: <https://noticias.uem.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VAN DER WENDE, M. Elos perdidos: a relação entre as políticas nacionais de internacionalização e o ensino superior em geral. In: KALVERMARK, T.; VAN DER WENDE, M. (org.). **Políticas nacionais para a internacionalização do ensino superior na Europa**. Estocolmo: Hogskoleverket Studies, 1997. p. 10-31.

WARD, C.; BOCHNER, S.; FURNHAM, A. **The psychology of culture shock**. 2. ed. London: Routledge, 2001.

WILKINS, S.; HUISMAN, J. The international branch campus as transnational strategy in higher education. **Higher Education**, [s. l.], v. 64, n. 5, p. 627-645, 2012. Disponível em: <http://link.springer.com>. Acesso em: 16 jul. 2025.

WINKELMAN, M. Cultural shock and adaptation. **Journal of Counseling & Development**, [s. l.], v. 73, n. 2, p. 121-126, 1994.

YOUNG, G. Reingresso: apoiando estudantes na fase final de estudos no exterior. **Novas Direções para Serviços Estudantis**, [s. l.], v. 146, p. 59-67, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.20091>.

ZAMBERLAM, J. *et al.* **Estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior**. Porto Alegre: Solidus, 2009.

ZHANG, N.; RENTZ, A. L. Intercultural adaptation among graduate students from the People's Republic of China. **College Student Journal**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 321-329, 1996.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista: Estudantes dos PALOP na UEM

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: _____/_____/_____

Duração: Início ____ ____ ____ Término ____ ____ ____

Perfil do Entrevistado

1. Nome:
2. Idade:
3. Gênero:
4. País de origem:
5. Curso que está fazendo na UEM:
6. Ano que chegou ao Brasil:
7. Ano que chegou na UEM:
8. Experiência internacional antes do PEC-G:

QUESTÕES

1. Como você soube do Programa PEC-G ?
2. O que te motivou a participar?
3. Qual preparativo você recebeu no seu país de origem?
4. Que tipo de informações você conseguiu acessar sobre o Brasil antes da sua chegada?

5. Que tipo de informações você conseguiu sobre a cidade de Maringá antes da sua chegada?
6. Que tipo de informações você conseguiu sobre UEM, antes da sua chegada?
7. Quais dificuldades você teve para organizar a viagem?
8. Como foi a sua chegada ao Brasil?
9. Como foi a sua chegada em Maringá?
10. Como foi a sua chegada na UEM?
11. Que tipo de acolhimento você recebeu das pessoas?
12. Que tipo de acolhimento você recebeu da UEM?
13. Como tem sido sua adaptação pessoal?
14. Como tem sido a sua adaptação acadêmica?
15. Como tem sido a sua adaptação profissional?
16. Quais foram as principais atividades sociais, esportivas e recreativas que ajudaram no seu processo de adaptação?
17. Quais foram as maiores dificuldades no processo de adaptação?
18. Como você avalia a sua adaptação à cultura brasileira?
19. Quais situações negativas você enfrentou?
20. Quais estratégias pessoais você tem usado para se adaptar ao novo contexto?
21. O que tem sido mais positivo na sua experiência de estudar no Brasil pelo PEC-G?
22. Em que medida você acredita que essa experiência está contribuindo para sua formação pessoal e profissional?
23. Quais sugestões você daria para melhorar o acolhimento e a integração de estudantes africanos na UEM?
24. Há mais alguma coisa que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência?