



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA
NETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LOURDES ANGÉLICA PACHECO
CERMEÑO**

**PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA
UFPI**

LOURDES ANGÉLICA PACHECO CERMEÑO

**PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA
UFPI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C415p Cermeño, Lourdes Angélica Pacheco
Processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na
UFPI / Lourdes Angélica Pacheco Cermeño. – 2020.
260 f.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina,
2020.

Orientação: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Inclusão social. 2. Estudantes estrangeiros. 3. UFPI.
I. Título.

CDD: 371.9

LOURDES ANGÉLICA PACHECO CERMEÑO

LOURDES ANGÉLICA PACHECO CERMEÑO

PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UFPI

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: Teresina, 16 / 07 / 2020

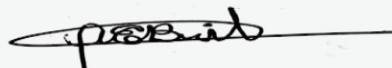
BANCA EXAMINADORA



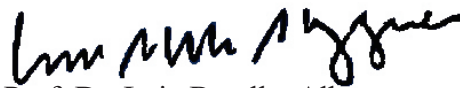
Prof. Dr. Luís Carlos Sales
Presidente da Banca (Orientador)
(UFPI/PPGE)



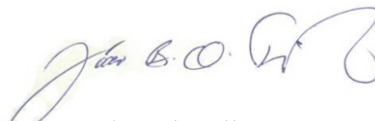
Prof. Dr. Francis Musa Boakari
Examinador Interno
(UFPI/PPGE)



Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito
Examinadora Interna
(UFPI/PPGE)



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Examinador Externo
(UFC)



Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Suplente Externo
(UFC)

AGRADECIMENTOS

Sempre achei esta a pior parte da tese para escrever, talvez porque a vida não se coloca em análise de regressão e não é pelo valor dado que descobrimos a significância das pessoas na nossa trajetória.

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades. Agradeço a Ele também por manter o meu pai ao meu lado, com a saúde com que ele está hoje.

Agradeço aos meus tios e principalmente aos meus pais, que sempre me motivaram, entenderam as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão e me mostraram o quanto era importante estudar.

Agradeço aos meus amigos internacionais com quem eu passei muitos e muitos momentos de felicidade e que são as pessoas que a vida escolheu para serem meus companheiros nas horas boas e ruins, que me davam conselhos quando me sentia desanimada e sem esperança, com quem compartilhei momentos como se fôssemos família, fazendo-me esquecer um pouco a saudade de casa e me tranquilizando, dizendo: “calma, a tua hora vai chegar!”.

Agradeço aos meus amigos e colegas africanos que aceitaram participar desta pesquisa e me brindaram com sua amizade sincera: Isnaba, Boris, Abdias, Jennifer, Oswaldo, Akua e Jean.

Agradeço muito aos meus amigos do programa PAEC-OEA-GCUB da UFPI. Alguns participaram desta pesquisa, como Jesús, Ana, Luís, Ricardo, Luís Michel, Lisset, Catherine e Boris, os quais contribuíram com suas informações para esta pesquisa.

Ao meu orientador Luís Carlos Sales, por suas contribuições e sugestões ao meu trabalho, pela paciência e por assumir o desafio de orientar alguém que vem de outra cultura e fala outra língua. Tenho certeza de que ele sente a importância que teve e tem para mim não só na condução do trabalho, mas também como conselheiro e até nas horas em que parece que nada está dando certo e que precisei não só de um consolo, mas de um colo.

Agradeço aos professores que me ensinaram e contribuíram com seu ensino para a produção deste trabalho: Francis Musa Boakari, Shara Jane Costa Adad, Antônia Edna Brito, Antônia Dalva, Maria Dalva Macedo e Antônia Jesuíta que, com excelência e profissionalismo, conduziram maravilhosamente bem as disciplinas do doutorado, o qual ainda renderá muitos frutos.

De modo especial, agradeço à professora da Assessoria Internacional, Beatriz Gama

Rodrigues, pelo apoio, compreensão e ajuda oferecidos em todos os momentos em que precisei, bem como à professora Rosalinda, da PAEC, que me deu a informação de como me contactar com os estudantes africanos.

Ao Magnífico Reitor da UFPI, José Arimateia pelo recebimento e acolhimento dos estudantes estrangeiros.

Agradeço a todos os integrantes da Roda Grio, que vivenciaram momentos de estudo, de compartilhamento de conhecimentos e de aportes que me fizeram refletir e aprofundar meus estudos.

Ao meu colega José Ferreira, que me deu boas sugestões para melhorar meu trabalho.

Agradeço a todos pela paciência e respeito com que me trataram sempre e, ainda, a todas as pessoas boas que me animaram e me aconselharam no difícil processo de adaptação, que me doaram sua amizade sincera e sem interesse algum.

Finalmente, agradeço a todos os professores do PPGED, pois com eles aprendi o verdadeiro valor das palavras na educação, o espírito de trabalho em equipe e amadureci muito como profissional.

CERMEÑO, Lourdes Angélica Pacheco. **Processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI**. Tese (Doutorado em Educação) 260f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

Nos últimos 10 anos, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem firmado convenio com outros países, buscando sua internacionalização. Para isso, tem recebido estudantes estrangeiros do continente africano (desde 2010) e estudantes latino-americanos (desde 2015). Considerando a inexistência de estudos que avaliem o processo de inclusão desses estudantes conveniados na UFPI, foi realizada esta tese, a qual teve como objetivos: analisar o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação na UFPI, conhecer os fatores sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros, identificar as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI e analisar as reações dos estudantes brasileiros e dos professores em relação a presença de alunos de outras nacionalidades na graduação e na pós-graduação, assim como sua aceitação. Como embasamento teórico, a pesquisa apoiou-se em autores, como Aguado (2003), Bauman (1999), Burity (2006), Da Cunha (2017), entre outros. Optou-se por realizar uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se, como instrumento, a entrevista semiestruturada; em seguida, os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Os resultados demonstraram que, em alguns casos, as representações sociais partilhadas pelos brasileiros sobre os estudantes colombianos e os originários de países do continente africano dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros. Ademais, constatou-se que a diversidade cultural, a dificuldade com o idioma português e os problemas de adaptação com a metodologia de ensino utilizada pelos professores brasileiros, tem contribuído para dificultar o processo de inclusão social dos estudantes que fazem parte de convênios internacionais com a UFPI.

Palavras-chave: Inclusão social. Estudantes estrangeiros. UFPI.

CERMEÑO, Lourdes Angélica Pacheco. **Process social inclusion of foreign students at UFPI**. Thesis (Doctorate in Education) 260f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

In the last 10 years, the Federal University of Piauí (UFPI) has signed an agreement with other countries, seeking its internationalization. In this context, it has received foreign students from the African continent (since 2010) and Latin American students (since 2015). Considering the lack of studies that evaluate the inclusion process of these students enrolled in UFPI, this thesis was carried out, which aimed to analyze the process of social inclusion of foreign undergraduate and graduate students at UFPI, to know the social factors that favor or hinder the process of social inclusion of foreign students, identify the cultural differences that favor or hinder the process of social inclusion of foreign students at UFPI and analyze the reactions of Brazilian students and teachers in relation to the presence of these students of other nationalities in undergraduate and graduate courses, as well as their acceptance. As a theoretical basis, the research was supported by authors such as Aguado (2003), Bauman (1999), Burity (2006), Da Cunha (2017), among others. We chose to conduct a qualitative field research. For data collection, semi-structured interviews were used as an instrument; the data were submitted to a content analysis, according to Bardin (1977). The results showed that, in some cases, the social representations shared by Brazilians about Colombian students and those from countries on the African continent, hamper the process of social inclusion of these foreign students. Furthermore, it was found that cultural diversity, the difficulty with the Portuguese language and the difficulties in adapting to the teaching methodology, used by Brazilian teachers, have contributed to hamper the process of social inclusion of these students who are part of international agreements with the UFPI.

Keywords: Social inclusion. Foreign students. UFPI.

CERMEÑO, Lourdes Angélica Pacheco. **Proceso de inclusión social de estudiantes extranjeros en la UFPI**. Tesis (Doctorado en Educación) 260f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2020.

RESUMEN

En los últimos 10 años, la Universidad Federal de Piauí (UFPI) ha firmado un acuerdo con otros países, buscando su internacionalización. En este contexto, ha recibido estudiantes extranjeros del continente africano (desde 2010) y estudiantes latinoamericanos (desde 2015). Teniendo en cuenta la falta de estudios que evalúen el proceso de inclusión de estos estudiantes matriculados en la UFPI, se realizó esta tesis, cuyo objetivo fue analizar el proceso de inclusión social de estudiantes extranjeros de pregrado y posgrado en la UFPI, para conocer los factores sociales que favorecen u obstaculizan el proceso de inclusión social de estudiantes extranjeros, identificar las diferencias culturales que favorecen u obstaculizan el proceso de inclusión social de estudiantes extranjeros en la UFPI y analizar las reacciones de los estudiantes y docentes brasileños en relación con la presencia de estos estudiantes de otras nacionalidades en cursos de pregrado y posgrado, así como su aceptación. Como base teórica, la investigación fue apoyada por autores como Aguado (2003), Bauman (1999), Burity (2006), Da Cunha (2017), entre otros. Elegimos realizar una investigación de campo cualitativa. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas como instrumento; Los datos se sometieron a un análisis de contenido, según Bardin (1977). Los resultados mostraron que, en algunos casos, las representaciones sociales compartidas por los brasileños sobre los estudiantes colombianos y los de países del continente africano, obstaculizan el proceso de inclusión social de estos estudiantes extranjeros. Además, se descubrió que la diversidad cultural, la dificultad con el idioma portugués y las dificultades para adaptarse a la metodología de enseñanza, utilizada por los docentes brasileños, han contribuido a dificultar el proceso de inclusión social de estos estudiantes que forman parte de acuerdos internacionales con el UFPI.

Palabras clave: Inclusión social. Estudiantes extranjeros. UFPI.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização individual dos entrevistados - Estudantes de Graduação Africanos- Programa PEC-G	145
Quadro 2	Caracterização individual dos entrevistados - Estudantes de Pós-Graduação Latinos - Programa PAEC-OEA-GCUB.	145
Quadro 3	Acolhimento por parte dos colegas da turma	147
Quadro 4	Conceitos de assimilação	148
Quadro 5	Acolhimento por parte dos professores dos programas ou cursos	150
Quadro 6	Dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma	154
Quadro 7	Indiferenças percebidas por parte dos professores dos programas ou cursos	158
Quadro 8	Grau de aceitação de estudantes de origem europeia ou norte-americana	161
Quadro 9	Tratamento baseado na percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros	166
Quadro 10	Forma de seleção dos alunos estrangeiros	170
Quadro 11	Influência da aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros	173
Quadro 12	Influência do sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros	176

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADUFPI – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí

AIIES – Assessoria Internacional das Instituições de Ensino Superior

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANUIES – Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior

APA – American Psychological Association (Normas APA)

ASCUN – Associação Colombiana de Universidades

BRACOL – Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia

BRAMEX – Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CF - Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis de Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONACYT – Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CV - Consoante/Vogal

CVC - Consoante/Vogal/Consoante

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DE - Divisão de Educação

DNEI - Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil

E1 - Escritor 1

E2 - Escritor 2

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

L1 - Leitor 1

L2 - Leitor 2

L3 - Leitor 3

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTIC- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MCTESTP – Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique

MEC - Ministério da Educação

MRE - Ministério das Relações Exteriores

MIDIS - Ministério de Inclusão Social e Desenvolvimento

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMC - Organização Mundial de Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEC - Programa de Alianças Estratégicas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDET - Plano Decenal de Educação para Teresina

PEC-G - Programa de Estudantes - Convênio de Graduação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGAN – Pós-Graduação em Alimentos e Nutrição

PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProAfri – Programa de Formação de Profissionais de Educação Superior de Países Africanos

PROPE BR-MX – Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Energia Brasil-México

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PROPAT Brasil-México – Programa de Bolsa de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema Nacional do Ensino Público do 1.º Grau

SAETHE - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina

SEMCAD - Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMTCAS - Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social

SESu – Secretaria de Educação Superior

SPSS - Statistical Product and Service Solutions

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

V - Vogal

VC - Vogal/Consoante

SUMÁRIO

1 <u>INTRODUÇÃO</u>	14
2 INCLUSÃO SOCIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: EPISTEMOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO COMO RESULTADO DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO, A INTERNACIONALIZAÇÃO E AS MIGRAÇÕES	23
2.1 Abordagens teóricas preliminares sobre a inclusão social e sua relação com a educação inclusiva.....	23
2.2 Diferenças entre <u>inclusão</u> e <u>integração</u>	29
2.3 O aspecto sócio-histórico das políticas públicas brasileiras.....	35
2.4 <u>Relação entre migração e globalização no processo de internacionalização e suas implicações na educação</u>	50
2.5 <u>A internacionalização e a migração internacional: um olhar sobre o Brasil</u>	57
3 <u>CAUSAS DA EXCLUSÃO SOCIAL: RACISMO, DIFERENÇA, PRECONCEITO, ESTEREÓTIPOS, ETNOCENTRICIDADE E COLONIALIDADE DO PODER</u> ..	63
3.1 <u>Tensões e desafios da exclusão social</u>	63
3.2 O racismo contemporâneo na sociedade brasileira.....	69
3.3 <u>Os fundamentos conceituais das diferenças e os preconceitos e suas implicações na exclusão social</u>	75
3.4 Refletindo sobre os estereótipos, etnocentrismo e colonialidade do poder que geram exclusão	78
4 A CULTURA: INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE CULTURAL, IDENTIDADE CULTURAL, TRANSCULTURALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIMENSÃO E RIQUEZA DO SENSO COMUM	93
4.1 <u>Importância da cultura na educação e as implicações da língua</u>	93
4.2 <u>Desafios e avanços da interculturalidade, identidade cultural e multiculturalismo</u>	102
4.3 <u>A importância da transculturalidade: educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior</u>	115
4.3.1 As relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente.....	117
4.4 <u>Elementos teóricos da representação social</u>	122
4.5 <u>A formação processual das representações sociais: ancoragem, objetivação e suas afinidades com o objeto de estudo</u>	125
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	130
5.1 <u>Percursos e percalços da pesquisa como método para a criação do conhecimento no contexto educativo</u>	133
5.2 Os participantes e o espaço da pesquisa.....	133

5.3 Instrumentos de coleta de dados.....	140
5.4 Análise e interpretação dos dados.....	140
<u>6 ANÁLISE DO TRABALHO EMPÍRICO</u>	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
<u>REFERÊNCIAS</u>	191
<u>GLOSSÁRIO DE TERMOS</u>	214
<u>APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA</u>	216
<u>APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</u>	217
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	218

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da migração é um fato social constante ao longo da História. Manifesta-se nas diferenças de gênero, classe social, rural / urbano e etnias. No entanto, foi com a chegada da imigração estrangeira que foram intensificadas as reflexões sobre esse fenômeno, com repercussão em medidas legislativas e preocupações pedagógicas (AGUADO *et al.*, 1999).

Falicov (2001) menciona que, entre os pressupostos básicos sobre as consequências sociais da migração, se destacam a capacidade e as condições do migrante para integrar-se à sociedade receptora. Além disso, a capacidade de recepção varia conforme as políticas adotadas. Resta elucidar as fronteiras, às vezes confusas, entre políticas de migração e políticas sociais.

Nas últimas décadas, as universidades brasileiras estão aceitando e recebendo, em suas salas de aula, estudantes estrangeiros da América Latina e da África para que possam estudar graduação ou pós-graduação (DA CUNHA *et al.*, 2017). No entanto, o processo de ingresso nas universidades federais não é muito fácil, já que oferecem poucas vagas nos sistemas de admissão e são escassos os recursos financeiros, afetando o desempenho de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Tal processo era ainda mais difícil antes da instituição das cotas para ingresso nas universidades, especialmente para alunos de escolas públicas e para os grupos historicamente marginalizados. Assim sendo, produziram-se mudanças importantes para tentar eliminar a desigualdade social, por meio da criação de um sistema de cotas.

A enorme extensão do fluxo migratório e seus movimentos políticos e sociais exigem uma análise cada vez mais profunda e rigorosa desse fenômeno que afeta não apenas aqueles que deixam seus países de origem, mas também os povos e culturas que os recebem (CAMPOY; PANTOJA; 2004; DELGADO, 2002).

Portanto, deve-se partir do fato de que o fenômeno do multiculturalismo, entendido como a junção de diversos grupos culturais em um mesmo território, não é novo na história, no entanto pode ser considerado como um desafio intercultural (CASELLES, 2004; LOZANO, 2006). Por isso, Candau (2012) afirma:

Nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização (CANDAU, 2012, p. 243).

As diferenças culturais estão nos universos simbólicos que compartilhamos, nos significados que damos aos eventos, na interpretação que damos ao comportamento dos outros. Cada um de nós compartilha esses significados em um determinado grupo e contexto, que permite a coexistência, a realização de objetivos comuns e a adaptação ao meio ambiente (AGUADO, 2005).

Observa-se que a necessidade de se adaptar a um novo país de forma rápida é um processo difícil e doloroso em função da dificuldade da língua, da diversidade cultural, do multiculturalismo e da adaptação com a nova forma de ensino. Portanto, o acolhimento por parte dos professores e colegas da turma é decisivo para o sucesso ou fracasso do aluno estrangeiro na instituição que o acolheu.

Diferentes estudos têm evidenciado o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial, no rendimento acadêmico e na adaptação à universidade dos estudantes estrangeiros (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; TAVEIRA, 2001). No Brasil, a preocupação com o aconselhamento e o acompanhamento dos alunos universitários é ainda recente no que diz respeito a serviços de apoio e orientação, especialmente em relação a alunos estrangeiros.

Assim, a presente pesquisa busca analisar como ocorre o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Piauí (UFPI), como são acolhidos pelas turmas e professores, se recebem apoio durante seu processo de adaptação e de aprendizagem. Pretende também conhecer as dificuldades que enfrentam no processo de inclusão social dentro das salas de aulas dos diferentes programas de uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES).

Desta forma, busca-se responder aos seguintes questionamentos: quais são os fatores sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí (UFPI)? Quais são as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social? Como reagem os estudantes brasileiros e os professores da UFPI em relação à presença de estudantes estrangeiros na graduação e na pós-graduação, e como se dá a aceitação desses estudantes?

É importante mencionar que a UFPI efetua ações de apoio aos estudantes estrangeiros, como aulas de português, uso do restaurante universitário e da academia da ADUFPI de forma gratuita e, da mesma forma que os estudantes brasileiros, os estrangeiros podem pedir consulta psicológica e odontológica, assim como participar do programa Amigo Internacional onde estudantes brasileiros se inscrevem e lhes é atribuído o dever de ajudar o estudante que vem de fora.

Os questionamentos expostos anteriormente subsidiaram a construção do problema

desta pesquisa, que é: como acontece o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Piauí?

De maneira específica, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Listar os fatores sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí;
- Identificar as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí; e
- Analisar as reações dos estudantes brasileiros e dos professores da UFPI em relação à presença de estudantes estrangeiros na graduação e na pós-graduação, bem como a aceitação destes.

Em outras palavras, a inclusão social envolve, também, o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente.

Neste trabalho, a abordagem adotada permitiu “mergulhar” na mente do estudante estrangeiro, descobrindo como ocorre esse processo de adaptação nas salas de aula, o que ele pensa sobre o processo de inclusão social experienciado na UFPI, a partir de suas vivências e experiências. Sendo assim, o objeto em estudo foi fator imprescindível para a escolha de um método.

Além disso, definiram-se, como participantes do estudo, jovens africanos e da América Latina, estudantes do ensino superior, que interagiram com a pesquisadora, dando sentido para a sua realidade e interferindo ativamente em sua prática de observação e escuta.

A opção por trabalhar com alunos estrangeiros, tanto de graduação quanto de pós-graduação, como sujeitos da pesquisa, apoia-se no fato de que o processo de inclusão social dentro das universidades brasileiras tem ganhado grande visibilidade entre os mais diversos segmentos, não só nas escolas e no âmbito da educação superior, mas também na mídia e nos organismos internacionais que apoiam os processos educativos.

A fim de chegar até os sujeitos desta pesquisa, buscou-se, então, apoio da Assessoria Internacional das Instituições de Ensino Superior (AIIES), encarregada do processo de seleção e recepção dos estudantes estrangeiros da América Latina que fazem parte do Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC-OEA-GCUB), onde são oferecidos programas de mestrado e doutorado, devidamente recomendados pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC).

Esses programas também são oferecidos por universidades parceiras associadas ao GCUB e à Assessoria do Programa de Estudos de Graduação (PEC-G), que faz as

convocatórias de estudos de graduação a estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil tem um acordo educacional, cultural/científico e tecnológico, focando, principalmente, em estudantes do continente africano.

No começo do desenvolvimento desta tese, o programa contava com 7 estudantes do Programa PAEC-OEA-GCUB, todos estudantes de mestrado, assim distribuídos: 2 estudantes de mestrado da convocatória 2015, cujas nacionalidades eram: um colombiano (Mestrado em Química) e um venezuelano (Mestrado em Ciências dos Materiais); 5 estudantes da convocatória 2016, sendo duas estudantes argentinas (Mestrado em Desenvolvimento do Meio Ambiente e Mestrado em Ciências Políticas), uma estudante peruana de doutorado em Educação e um estudante de mestrado em Educação de nacionalidade colombiana.

Foram entrevistados estudantes da convocatória 2015 e 2017 que aceitaram participar do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Em relação aos 17 estudantes africanos do PEC-G, foram requeridos dados à coordenadoria do programa, tais como seus nomes, curso e *e-mails* com os quais a pesquisadora estabeleceu comunicação.

Assim, a partir dos contatos iniciais com os entrevistados, foi realizado o agendamento, respeitando a disponibilidade dos estudantes para fazer a entrevista, sendo o instrumento previamente definido para a coleta dos dados. No momento de colher a entrevista, procurou-se deixá-los muito à vontade para expor suas ideias, seus pensamentos, sem se sentirem constrangidos ou intimidados pela presença da pesquisadora ou pelo uso de instrumento de gravação, no caso o aparelho Tablet.

Para os estudos teóricos, tomando como base as necessidades percebidas durante as entrevistas, optou-se por escrever um capítulo sobre representações sociais, tendo em vista a necessidade de compreender a realidade apresentada a partir dos estudos de Moscovici (2001). Os sujeitos desta pesquisa apontaram que há, no imaginário de outros estudantes e professores, certas falas que indicam representações sociais, partilhadas por estes atores em torno de alunos estrangeiros. Apesar desses atores não serem sujeitos desta pesquisa, o estudo da representação social que, possivelmente eles partilham, ajuda a estabelecer relações teóricas e práticas no contexto universitário em que estão inseridos os alunos estrangeiros, sujeitos desta pesquisa.

Devido ao multiculturalismo e às diversidades culturais que produziram os resultados interpretativos, a partir dos dados empíricos coletados em campo, foi necessário certo rigor na escolha dos métodos e técnicas, uma vez que se deve considerar a especificidade do objeto que foi pesquisado.

No contexto internacional, diversos pesquisadores se dedicaram a investigar e

compreender os fatores que afetaram a adaptação de alunos estrangeiros ao contexto universitário e apontaram potenciais dificuldades. Por exemplo, pesquisas demonstraram que muitos estudantes experimentaram choque cultural, dificuldade de adaptação com confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação (CONSTANTINE *et al.*, 2005).

Ainda que muitos estudantes estrangeiros tenham concluído a graduação com poucas dificuldades, outros apresentaram diversos sintomas relacionados à dificuldade de adaptação, sendo o grupo de estudantes internacionais muito heterogêneo, em termos de nacionalidade e *background* cultural. Diferentes estudos apontaram uma série de fatores que estão relacionados ao processo de adaptação e aos resultados obtidos pelos indivíduos nessa transição.

Entre esses fatores, destacam-se aspectos relacionados: (a) às próprias características da transição, como o suporte recebido anterior e posteriormente à transição e o tempo de inserção na nova cultura; (b) às características do novo ambiente, envolvendo a percepção de aceitação na nova cultura, o grau de diferença entre a cultura de origem do estudante e a nova cultura em que está inserido, o suporte social disponível e a influência dos pares; (c) aos aspectos demográficos e sociais, como idade, gênero, recursos financeiros, escolaridade e vivências interculturais anteriores; e (d) aos fatores de personalidade e comportamentos pessoais, como estratégias de enfrentamento, disposição a enfrentar riscos, abertura à exploração e à busca de rede de apoio, expectativas do aluno, envolvimento acadêmico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais e senso de identidade étnica (DURU; POYRAZLI, 2007; GUNTER; GUNTER, 1986; LEE, 2005; MACEDO, 2005; NILSSON; ANDERSON, 2004; RUIZ, 2003; SARRIERA, 2002; SUBUHANA, 2007; WANG; MALLINCKRODT, 2006).

Esta pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, de campo, lançando mão de entrevista semiestruturada para coleta de dados e da análise de conteúdo de Bardin (1977). A pretensão do trabalho era pesquisar o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí. Foi levada em consideração a definição que, conforme Moreira (2006), apresenta uma visão no sentido de que a inclusão social nada mais é do que proporcionar às populações excluídas as oportunidades necessárias para viver com qualidade através de acesso a bens materiais, educacionais e culturais.

De igual modo, a inclusão social é importante porque são ações tomadas para garantir que grupos sociais e historicamente excluídos por causa de suas condições de desigualdade ou vulnerabilidade possam exercer seu direito à participação e serem levados em consideração nas decisões que os envolvem. Por esse motivo, pode-se dizer que a inclusão pode representar

a maior força que pode ser oferecida às pessoas com deficiência, porque uma sociedade inclusiva oferece um lugar para viver respeitando sua diversidade: condição, religião, educação, sexualidade, raça ou gênero.

Na realidade, a exclusão é gerada a partir de algumas diferenças naturais ou sociais que existem entre indivíduos e grupos sociais, às quais é dado um significado especial e aos quais os processos de segregação estão associados. Pode-se dizer que a diferença não explica a exclusão por si só, mas constitui a base sobre a qual é construída.

Entre esses outros tipos de diferenças, deve-se começar mencionando o gênero, frequentemente usado como critério de segregação, alocação de posições sociais ou mesmo exclusão. Embora seja verdade que, ao longo do século XX, estava se espalhando uma crescente conscientização sobre a igualdade entre homens e mulheres, que produziu avanços, como a concessão do voto feminino ou a progressiva incorporação das mulheres no mercado de trabalho, a situação da desigualdade não pode ser considerada completamente superada.

Outros tipos de diferenças que serviram de base aos processos de exclusão são de origem étnica. Pertencer a comunidades indígenas ou grupos minoritários às vezes levou à repressão de características culturais específicas ou da própria língua, adiamento social e, finalmente, exclusão. A história da América Latina conhece muitos processos desse tipo, que até causaram o desaparecimento de algumas comunidades indígenas ou, pelo menos, sua cultura. Nas últimas décadas, uma maior sensibilidade foi disseminada em relação à necessidade de respeitar a diferença, entendendo que as diversidades cultural e linguística são fonte de riqueza e não motivo de rejeição. Mas a situação está longe de ser resolvida, porque ainda existem situações de marginalização ou exclusão associadas a diferenças étnicas, que adquirem significado especial quando associadas a processos migratórios.

Em um mundo globalizado, que auxilia na transferência em massa de grandes grupos populacionais, dentro e fora de suas fronteiras de origem, o desenraizamento cultural e social causado pela emigração, juntamente com a diferença étnica, corre o risco de se tornar um fator de exclusão para muitas pessoas. Mesmo no interior da região ibero-americana, cujos habitantes compartilham muitas características culturais e linguísticas, ocorrem esses tipos de processos de exclusão, que não deixam de preocupar tanto os países receptores dos imigrantes quanto os de emigração.

O procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi de natureza qualitativa. Como diz Godoy (1995, p. 21),

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /I captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários

tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

A coleta de dados se deu mediante a realização de uma entrevista semiestruturada em que, através das falas dos sujeitos, foram percebidas as representações sociais, a diversidade cultural e o multiculturalismo que representavam dentro do processo de inclusão social desses estudantes. Os dados coletados foram analisados interativa e qualitativamente.

Assim sendo, o significado da fala dos estudantes estrangeiros africanos e da América Latina, tanto de graduação quanto de pós-graduação, assume total importância neste estudo, visto que os estudantes estrangeiros apresentaram diversidades culturais e multiculturalismo, percebidos a partir de vários signos, como a roupa e a fala. Portanto, funcionou como unidade de pensamento, seguido de significado e conteúdo que ajudou a conhecer como esse processo de inclusão social aconteceu no contexto da Educação Superior.

A pesquisa qualitativa permite produzir dados descritivos, a partir das palavras das próprias pessoas, do comportamento falado ou escrito e observável, bem como por meio de eventos, ações e valores, tomando-os sob a perspectiva dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa permite:

- abordar os significados e ações dos indivíduos e a maneira como estão ligados a outros comportamentos característicos da comunidade;
- explicar fatos sociais, procurando maneiras de entendê-los;
- analisar e compreender a realidade estudada como aparece, como foi e é dada, situação que a caracteriza como metodologia fenomenológica; e
- ajudar teoricamente a interpretar e compreender a intersubjetividade como forma de obter a verdade da realidade, a interpretação do modo de pensar do sujeito, que fornece informações e atua como um ser pensante e participativo na interpretação de sua realidade.

A pesquisa qualitativa é importante para o campo educacional, pois trata de educar para a compreensão, interpretação da realidade que é expressa em fenômenos, conflitos, problemas e questões em diferentes áreas da vida humana. Para Rorty (1982), um teórico da hermenêutica, a interpretação do mundo é discursiva, isto é, obedece às experiências do homem que ele conhece num tempo e espaço específicos.

O interesse por esta pesquisa, então, que teve como objeto de estudo a inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI, surgiu a partir da experiência da pesquisadora como estudante estrangeira que veio de uma cultura diferente e possui como língua materna o espanhol e que, além disso, tem vivenciado este processo como estudante de Doutorado em Educação na UFPI. Tal processo foi muito difícil por desconhecer a metodologia de ensino,

ter dificuldade com a escrita e a fala dos colegas brasileiros, bem como escutar de seus colegas estrangeiros, colombianos e africanos, que são estigmatizados pelas representações sociais que seus colegas brasileiros têm sobre as pessoas de seus países, o que dificulta o processo de adaptação e aprendizagem. Vale destacar que as representações sociais estão espalhadas por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais.

Em consequência dos questionamentos que se situam frente a este trabalho e da necessidade de responder a eles, foram desenvolvidos 9 capítulos, conforme descrição, de forma sintética, a seguir, e que permitiram identificar os problemas que se apresentaram no processo de inclusão social de alguns estudantes estrangeiros e conhecer as dificuldades e os pontos fortes que tem a UFPI no processo de internacionalização da educação.

No capítulo 1, esta Introdução, apresenta-se o assunto, o problema a ser estudado e os objetivos do trabalho.

No capítulo 2, “Inclusão social como política pública: epistemologia e sua relação com a educação”, são apresentados conceitos desenvolvidos por vários autores citados neste trabalho, os centros educativos, sua finalidade, como se pode materializar, assim como o papel que desempenham neste processo. Aborda, também, as mudanças que vêm acontecendo no sistema educacional superior no Brasil, focado na Internacionalização da Educação Superior, ao abrir portas aos estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação, mediante plataformas, como o Programa de Estudos de Graduação (PEC-G), composto por estudantes do continente africano e o Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC), composto por estudantes da América Latina.

O capítulo 3, por sua vez, “O processo de globalização, a internacionalização e as migrações”, discute o impacto da migração internacional sobre a economia, cultura e sociedade dos países de origem e de destino; como a globalização tem transformado o papel do Estado; e a importância que tem a internacionalização na educação superior brasileira, porque incentiva a abertura dos países em direção a níveis mais altos de competitividade, assim como a integração à escala global e regional.

O capítulo 4, “Causas da exclusão social: racismo, diferença, preconceito, estereótipos, etnocentricidade e colonialidade do poder”, explica como todos esses termos geram uma série de fenômenos fundamentalmente sociais e econômicos, que estão relacionados à perda ou negação de direitos essenciais e definem a cidadania social.

Já o quinto capítulo, nomeado “A cultura: interculturalidade, diversidade cultural, identidade cultural, transculturalidade e relações étnico- raciais”, apresenta os conceitos de cada um dos termos, afirmando que a cultura brasileira é o resultado da miscigenação de

diversos grupos étnicos e como se gera a transculturalidade, resultado da interação de culturas diferentes.

No capítulo 6, por sua vez, “Representações sociais: dimensão e riqueza do senso comum”, busca-se compreender os fenômenos sociais e a maneira como são captados, interpretados, visualizados e expressos no cotidiano pelos indivíduos ou grupos sociais. Nessa perspectiva, as representações sociais possibilitam ao sujeito tomar consciência de seus pensamentos, de suas ideias, a visão de suas atitudes, levando-o a acumular conflitos e a encontrar uma maneira de tornar familiar aquilo que lhe é desconhecido.

No capítulo 7, “Metodologia da pesquisa”, são descritos o percurso metodológico, as técnicas e os respectivos instrumentos de coleta utilizados, as técnicas de análise, os sujeitos envolvidos, o local de realização e o tipo da pesquisa.

O capítulo seguinte, “Análise do trabalho empírico”, aborda a análise dos dados que foram obtidos na pesquisa. A referida análise levou em consideração o referencial teórico apresentado, de modo a responder aos questionamentos levantados pela pesquisa.

Por fim, as considerações finais apresentam, de forma sintética, os resultados encontrados, procurando responder às questões propostas por esta pesquisa.

No próximo capítulo, como já mencionado, será abordado o tópico de inclusão social e as políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro como resultado do processo de internacionalização da educação superior no Brasil.

2 INCLUSÃO SOCIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: EPISTEMOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, será abordado o tópico de inclusão social e as políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro como resultado do processo de internacionalização da educação superior no Brasil.

A inclusão social permeia diversos campos e setores de uma sociedade, estando ela presente nos âmbitos econômico, cultural e principalmente educacional. Em virtude disto, reconhecer a necessidade de delimitar e acompanhar sua presença nesses setores torna-se essencial uma vez que está constantemente sujeita a mudanças.

Nas discussões sobre políticas públicas, a inclusão social costuma ser entendida como a mobilização das forças das instituições públicas do direito, por meio de políticas sociais voltadas para a escola e a cultura, para que todos os indivíduos que habitam um país, incluindo crianças e idosos, migrantes e indígenas, mulheres e homens, independentemente de suas ideias e opções pessoais, possam participar das realizações e oportunidades da sociedade.

No item a seguir, será abordada a delimitação do conceito de inclusão social como política pública, assim como seus desdobramentos em relação à educação. Para tanto, serão apresentados alguns pressupostos teóricos a fim de dialogar com as principais abordagens teóricas referentes a este termo.

2.1 Abordagens teóricas preliminares sobre a inclusão social e sua relação com a educação inclusiva

Quando se procura tratar sobre inclusão social, deve-se considerar, de antemão, a origem do termo, assim como as mudanças sofridas a partir dos esforços políticos do Estado ou dos processos sociais que buscam colaborar com determinados setores sociais, muitas vezes, excluídos.

Neste sentido, o Estado implementa políticas públicas para que se reconheçam os direitos de igualdade de oportunidades e integração social, econômica e cultural em relação a outros, buscando superar as causas e consequências da exclusão social (BREGAGLIO; CHAVEZ, 2008).

Vale ressaltar que a inclusão social significa integrar todos os membros da sociedade na vida em comunidade, independentemente de sua origem, condição social ou atividade. Em outras palavras, implementando o conceito de inclusão social, pretende-se proporcionar aos excluídos uma vida mais digna, em que eles poderão ter acesso aos serviços básicos para um desenvolvimento pessoal e familiar que seja adequado e sustentável (STOK, 2016).

Atualmente, as sociedades são caracterizadas pelos papéis que seus indivíduos desempenham, de acordo com suas condições econômicas ou educacionais e em relação a seus traços culturais. Dessa forma, a inclusão é possível quando essas características são reconhecidas em decisões que impactam seu desenvolvimento individual e social.

No campo educacional, há profundas desigualdades na cobertura e na qualidade da educação. Este trabalho se centra no processo de inclusão social de estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí (UFPI), os quais têm a condição de imigrantes, podendo fazer parte dos grupos de excluídos sociais brasileiros. Desta maneira, é necessário que a UFPI leve em consideração as condições de vida, a diversidade cultural e linguística dos estudantes estrangeiros, para que possam exercer sua cidadania e ver reconhecidos seus direitos.

A inclusão social constitui um processo em que o exercício de cidadania tem de se articular forçosamente com os benefícios oferecidos pela sociedade (saúde, educação, habitação, etc.).

Essa posição aponta, portanto, para uma concepção participativa no plano político e associativo. Então, a inclusão social encontra a chave para sua compreensão nas políticas públicas. Mas deve-se ter em conta que as políticas públicas são insuficientes, se não considerarem o papel de seus beneficiários.

Em conformidade com isto, torna-se importante considerar o que se designa por empoderamento (*empowerment*). Trata-se de um conceito que postula que as pessoas, para além de se beneficiarem das políticas públicas e práticas sociais a elas destinadas, também devem contribuir participando no desenvolvimento do referido processo, por meio do monitoramento e da avaliação das políticas, dos serviços e dos programas implementados (FRIEDMANN, 1996; IORIO, 2002). Ribeiro (2014, p. 111) diz que Habermas (2020, p. 36)

Ao discutir a necessidade de “inclusão com sensibilidade para as diferenças” das minorias “inatas” nas sociedades democráticas atuais, afirma que o problema destas minorias é mascarado pela leitura liberalista da autodeterminação democrática. Isto porque os cidadãos, ao escolherem as regras e leis que orientarão suas condutas sociais, podem desconsiderar as práticas culturais das minorias.

O processo de inclusão torna-se difícil em sociedades que possuem minorias de estrangeiros, desconhecem a cultura destes e querem que o diferente se adapte à sua cultura, com suas tradições e costumes e se esqueça das próprias.

O Ministério Peruano de Inclusão e Desenvolvimento Social (MIDIS) (BRASIL, 2012) define “inclusão social” como a situação em que todas as pessoas podem exercer seus direitos, aproveitar suas habilidades e as oportunidades encontradas em seu ambiente.

Semelhantemente, para Sheppard (2006), a inclusão social resume-se no que ele designa por cidadania social. Esta noção aponta para uma concepção segundo a qual os

cidadãos devem ter condições de vida criadas para a promoção do seu bem-estar. As políticas públicas são os mecanismos que proporcionam o acesso aos direitos, como, por exemplo, à educação.

Para Wixey *et al.* (2005), a inclusão é um processo complexo em que se atribui valor às pessoas e às comunidades, sem se importar com características etárias, étnicas, religiosas ou de gênero de cada um.

Além disso, Booth e Ainscow (2002) definem a inclusão educacional como sendo um conjunto de processos que visa eliminar ou minimizar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Suas dimensões incorporam cultura, política e prática.

A partir dessa mesma medida, as políticas, por sua vez, visam à inclusão como centro de desenvolvimento escolar e constituem um quadro único, que orienta os diferentes suportes para responder à diversidade.

Da mesma forma, as práticas asseguram que as atividades escolares favorecem a participação de todos, evidenciando, assim, a cultura à qual eles pertencem e a política de orientação que possuem (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Em suma, a inclusão social é uma categoria recorrente nas ciências sociais e humanas. Isto se explica pelo fato de ela estar relacionada à construção da cidadania e à participação social. Evidentemente, esse grande interesse caracteriza-se também por se estar numa fase em que mais se discute o direito à igualdade, diferença, assim como outros aspectos, como a cultura e a identidade no plano das políticas de inclusão (BURITY, 2006; BUVINIĆ; MAZZA, 2005; JOACHIM, 2008).

O tema da educação inclusiva gira em torno da busca pela eliminação da discriminação das pessoas com base em raça, etnia, religião, sexo, situação de deslocamento, situação de incapacidade física, sensorial ou cognitiva. Além disso, no campo da educação, a inclusão estabelece que a diferença não seja considerada como um problema, mas como uma oportunidade para melhorar os processos acadêmicos e as práticas pedagógicas dentro das instituições do ensino superior.

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional para a Educação (2007) propuseram a inclusão educacional como o processo de identificação e resposta à diversidade das necessidades de todos os alunos, por meio de uma maior participação na aprendizagem, cultura e comunidade.

Assim, reduzir a exclusão na educação envolve mudanças e modificações nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias. Todos com uma visão comum, incluindo todas as crianças, jovens e adultos. Com efeito, a educação inclusiva não acredita na segregação,

nem considera que deva existir um lugar especial para os que têm diferenças de cultura, idioma etc. Hoje, uma parte importante nessa inclusão é o papel do professor, o qual antes possuía um exercício focado mais estritamente na transmissão de conhecimento.

Logo, a educação fez a mudança para a construção de um novo papel do professor e, atualmente, essa construção não é suficiente, mas a capacidade esperada do professor é que possa identificar tudo o que pode limitar o sucesso acadêmico do aluno. Desse modo, o papel do professor, na sala de aula, foi mudando e ele foi se tornando o principal elo entre os estudantes e entre estes e a escola. Portanto, deve estar envolvido em todos os aspectos relevantes para o seu exercício, garantindo atenção adequada aos alunos, independentemente de suas diferenças.

Por esta razão, a preparação dos professores em todos os níveis é essencial (pessoal, pedagógico, metodológico, entre outros), com o único propósito de contribuir para o ensino inclusivo, colaborativo e formativo. Para este propósito, a formação de professores deve ser considerada como um processo sistemático, contínuo e permanente, pessoal e social, por meio do qual o educador adquire uma base teórico-prática do que constitui seu trabalho como profissional de educação e que lhe permite consolidar sua identidade como tal (FONSECA, 1998, p. 142).

Desta forma, um educador formado para as necessidades de uma sociedade inclusiva seria capaz de dar respostas oportunas e apropriadas a cada aluno, procurando alternativas e estratégias que facilitam o desenvolvimento de habilidades e competências no processo de aprendizagem.

A ideia é realmente buscar mudança de paradigma e converter a escola em um espaço integrador, em que a sociedade converge em um único objetivo: uma universidade onde o tradicional, o integrativo e, no melhor dos casos, a educação inclusiva coexistam em forma ampla e plural e que toda a comunidade educativa possa intervir.

A educação inclusiva deve atender a essas necessidades, as quais exigem seu conhecimento, técnicas e recursos humanos especializados, apoiados por políticas bem definidas, currículos flexíveis e instituições que ofereçam uma educação de qualidade. Atualmente, a demanda é a inclusão como vetor de uma sociedade mais justa e democrática. Isso define a base de um novo paradigma educacional e, portanto, um novo conceito de educação.

As mudanças não devem ser operadas em estudantes ou instituições, mas no próprio sistema educacional, apoiado por uma sociedade que reconheça a necessidade de incluir todos e esteja comprometida em fornecer políticas e estratégias capazes de concretizar esse processo de inclusão educativa.

A inclusão se assenta em eixos fundamentais: as estruturas, os processos de decisão, os recursos e as oportunidades. São esses elementos que, uma vez efetivados, permitem às pessoas participar da vida em sociedade.

Destacam-se, a seguir, as quatro dimensões da educação inclusiva, apontadas como essenciais por Aguerrondo (2007):

- político-ideológica: funciona como um quadro para o desenvolvimento dos ideais de justiça, democracia e o próprio conceito de inclusão como uma expressão desse ideal;
- epistemológica: redefine o conhecimento socialmente válido a ser distribuído com base nos desenvolvimentos apontados pela teoria da complexidade, bioética global e holismo ambiental;
- pedagógica: capaz de interpretar quais características definem o tema do ensino e gerar uma nova didática que contribua para o desenvolvimento da capacidade de pensar em todas as pessoas, modelos de aprendizagem construtiva centrados; e
- institucional: permite pensar modelos organizacionais necessários (distribuição de tempo, espaço, tipo de estrutura acadêmica, a congruência entre os ciclos e níveis, formas de governo e a condução e supervisão) para receber e tirar o máximo proveito do avanço do conhecimento científico, adaptando-o às idades dos alunos.

De acordo com a UNESCO (2008), a educação inclusiva pode se materializar da seguinte maneira:

- Aprender a aprender em diversas salas de aula, com base nas diferenças;
- A estimulação da criatividade e a capacidade dos alunos em propor soluções e resolver problemas complexos;
- O direito das crianças e jovens de viverem experiências educacionais de aprendizado de qualidade;
- A responsabilidade ética em fornecer treinamento e conhecimento prioritário aos estudantes em risco de serem marginalizados e excluídos das oportunidades educacionais.

Para fazer valer os direitos à educação, a igualdade de oportunidades e a participação de todos sob a abordagem da educação inclusiva, deve-se deixar de lado qualquer exigência de entrada e qualquer mecanismo de discriminação. A universidade deve ser, em todos os momentos, um ponto de encontro para a igualdade de oportunidades, bem como um espaço de aprendizado e interação social que seja conhecido, compartilhado e convívio com pessoas de diferentes grupos sociais, aprendendo a respeitar e valorizar o meio ambiente e os diferentes.

Em virtude das desigualdades sociais e econômicas que geram exclusão social,

crianças e jovens de povos indígenas ou afrodescendentes também se encontram em situação de desigualdade educacional e social. Esses grupos, geralmente, vivem em áreas rurais ou áreas isoladas, onde também há taxas mais altas de pobreza, razão pela qual estão sujeitos a diferentes tipos de discriminação.

Nos países que possuem dados desagregados, as taxas de repetência, abandono e analfabetismo são maiores nos povos nativos. Entretanto, nos últimos anos, tem havido um grande avanço na educação intercultural e bilíngue, mas ainda ocorre de modo inadequado. Especificamente, os governos têm acrescentado à oferta educacional mais recursos e políticas focadas, acordos e tratados internacionais que estabelecem a prioridade da educação como direito e assim o acesso às escolas teve um aumento substancial. Isso permitiu, com certas nuances, o afluxo maciço de populações tradicionalmente excluídas. Entre estes, os setores mais pobres e vulneráveis, os das áreas rurais e pertencentes a grupos étnicos e minorias. No entanto, não tiveram o mesmo sucesso em oferecer formação de qualidade nem em reter os alunos no sistema e, assim, permitir a conclusão bem-sucedida de seu itinerário de formação primário e secundário, pelo menos.

O movimento de inclusão emergiu fortemente nos últimos anos para lidar com as altas taxas de exclusão, discriminação e com as desigualdades educacionais na maioria dos sistemas educacionais do mundo. É importante destacar o que menciona Tomasevsky (2001), ressaltando que os países normalmente passam por três etapas fundamentais para avançar no pleno exercício do direito à educação.

A primeira consiste em conceder o direito à educação para todos aqueles que, por diferentes razões, são excluídos (povos indígenas, pessoas com deficiência, comunidades nômades, etc.), mas com opções segregadas em escolas especiais, ou programas diferenciados para esses grupos que são incorporados à educação.

Por sua vez, a segunda etapa aborda o problema da segregação educacional, promovendo a integração nas escolas para todos. Nos processos de integração, os grupos que se associam devem se adaptar à escolaridade disponível, independentemente da sua língua materna, da sua cultura ou das suas capacidades. O sistema educacional mantém o *status quo* e são os alunos que precisam se adaptar à escola e não o contrário.

A terceira etapa requer a adaptação do ensino à diversidade de necessidades educacionais dos alunos, que são o resultado de sua origem social e cultural e de suas características individuais, em termos de motivações, capacidades e interesses. Nessa perspectiva, não são mais os grupos admitidos que têm que se adaptar à escolarização e às educações disponíveis, mas estas é que estão adaptadas às suas necessidades, para facilitar sua plena participação e aprendizado. Esta é a aspiração do movimento de inclusão.

Entretanto, em muitos países, há uma certa confusão com o conceito de inclusão ou educação inclusiva, já que está sendo usado como sinônimo de integração de crianças com deficiência, ou outras com necessidades educacionais especiais, à escola comum. Ou seja, o movimento de inclusão está sendo assimilado ao movimento de integração ao lidar com duas abordagens com visão e focos diferentes.

Essa confusão tem como consequência o fato de que as políticas de inclusão são consideradas como responsabilidade da educação especial, limitando a análise da totalidade das exclusões e discriminações que ocorrem nos sistemas educacionais e impedindo o desenvolvimento de políticas inclusivas abrangentes.

2.2 Diferenças entre inclusão e integração

Em primeiro lugar, a **integração** privilegia o aluno portador de necessidades educacionais especiais, dividindo com ele a responsabilidade da inserção, enquanto a **inclusão** tenta avançar, exigindo também da sociedade, em geral, condições para essa inserção, ou seja, uma **inclusão** sem cuidados também é uma forma de exclusão. Sua intenção é tornar efetivo o direito dessas pessoas com necessidades educacionais especiais a serem educadas em escolas comuns, como qualquer cidadão, recebendo a atenção necessária para facilitar seu processo educacional e sua autonomia.

O movimento de inclusão representa um impulso fundamental para avançar em direção à educação para todos, porque pretende tornar efetivo, para toda a população, o direito a uma educação de qualidade, pois, como podemos observar, há muitas crianças, além daquelas que são público-alvo da educação especial, a quem esse direito foi negado.

A inclusão está relacionada ao acesso, participação e conquistas de todos os estudantes, com ênfase especial daqueles que correm o risco de ser excluídos ou marginalizados por diferentes razões. A partir dessa perspectiva, a inclusão é uma política do Ministério da Educação como um todo e não apenas das divisões de educação especial.

Em segundo lugar, o foco da atenção é de natureza diferente. A preocupação da integração tem sido transformar a educação especial, apoiar o processo de integração, mudar a cultura e a prática das instituições educacionais comuns, para que possam enfrentar a diversidade dos alunos e eliminar os diferentes tipos de discriminação que acontecem dentro delas. Existe o paradoxo de que muitas escolas integram crianças com deficiências e, simultaneamente, expulsam ou discriminam outros tipos de alunos, portanto, pode-se dizer que essas escolas não são verdadeiramente inclusivas.

Consequentemente, pode-se afirmar que, na abordagem da inclusão, ao contrário,

considera-se que o problema não é a criança, mas o sistema educacional e suas escolas. O progresso dos alunos não depende apenas das suas características pessoais, mas do tipo de oportunidades e apoios que são oferecidos ou não, de modo que o mesmo aluno possa ter dificuldades em aprender e participar em uma escola e não as ter em outra.

A escassez de recursos, a rigidez do ensino, a falta de relevância dos currículos, a formação de professores, a falta de trabalho em equipe ou atitudes discriminatórias são alguns dos fatores que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos recursos por parte dos estudantes nas instituições educativas.

Outra definição importante que ajuda a entender melhor este processo é a que foi dada por Booth (2000), para quem as barreiras à aprendizagem e participação aparecem na interação entre o aluno e os diferentes contextos: as pessoas, políticas, instituições, culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas.

Nesse sentido, as ações devem ser direcionadas, principalmente, para eliminar barreiras físicas, pessoais e institucionais que limitem as oportunidades de aprendizagem e o pleno acesso e participação de todos os alunos nas atividades educativas.

Superar a situação acima mencionada mais do que justifica a preocupação central da inclusão, implica transformar a cultura, organização e práticas educativas das escolas comuns para atender à diversidade de necessidades educacionais de todos os alunos, que são o resultado de sua origem social e cultural e características pessoais, como habilidades, interesses e motivações.

Neste caso, ao contrário do que aconteceu com as experiências de integração, o ensino se adapta aos alunos e não estes ao ensino. Nesta perspectiva, a atenção a crianças e jovens com necessidades educativas especiais se enquadra no contexto mais amplo de atenção à diversidade, uma vez que todos os alunos, e não apenas os portadores de deficiência, possuem diferentes habilidades e necessidades educacionais. Isso não significa perder de vista o fato de que esses alunos exigem uma série de recursos e ajudas especiais para otimizar seu processo de aprendizagem e desenvolver plenamente seu potencial.

Falar em inclusão é falar de multiplicidade, de diversidade, de integração. A interação social é essencial nesta dinâmica, uma vez que favorece aprendizagens significativas e a expressão de múltiplas linguagens: verbal e corporal, que, segundo teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, constituem funções mentais superiores, tipicamente humanas (LA TAILLE, 1996).

A educação inclusiva também pode ser um meio essencial para superar a exclusão social, que resulta de certas atitudes e respostas a diferenças socioeconômicas, culturais ou de gênero, para citar algumas delas, e que, infelizmente, muitas vezes são reproduzidas nas

escolas e nas instituições de ensino superior.

Um aspecto fundamental da inclusão é alcançar a plena participação de todas as pessoas em diferentes esferas da vida humana. Atualmente, há certo consenso de que a exclusão vai além da pobreza, pois tem a ver com a dificuldade de se desenvolver como pessoa, a falta de um projeto de vida, a ausência de participação na sociedade e de acesso aos sistemas de proteção e bem-estar.

Além disso, a inclusão é definida como um conjunto de processos que visam aumentar a participação dos estudantes na cultura, nos currículos e nas comunidades das escolas. Para esses autores, a inclusão implica que os centros realizem uma análise crítica sobre o que pode ser feito para melhorar o aprendizado e a participação de todos (BOOTH; AINSCOW, 2000).

Entretanto, um dos fatores que geram desigualdade nos sistemas educacionais da América Latina é a segregação social e cultural das instituições educativas, que reproduzem a fragmentação presente nas sociedades e limitam o encontro entre diferentes grupos.

A escola tem um papel fundamental na prevenção das diferenças de origem dos alunos, a fim de que não se tornem desigualdades educacionais e, desta forma, novamente gerem desigualdades sociais. Os gestores educacionais têm metas a cumprir e as penalidades inerentes do descumprimento das metas não consideram as condições sociais dos alunos. Igualam-se, portanto, os desiguais sem a devida preparação para que possam ter condições de aprimorar o seu aprendizado, ante as condições sociais em que vivem. Será difícil, então, reverter esse quadro de desigualdades sociais com o cumprimento de metas que visam muito mais à quantidade da oferta do que à qualidade do ensino, por isso é preciso que haja uma política pública apartidária que elabore e implemente um regime de colaboração condizente com as diversas realidades que cada município enfrenta e enfrentará para cumprir metas e mais metas. Hoje, a escola não é o único espaço de acesso ao conhecimento, mas ainda é a única instância que pode garantir uma distribuição equitativa do conhecimento, se certas condições forem satisfeitas. Para conseguir isto, é importante aplicar o princípio da equidade, o qual significa tratar de maneira diferenciada o que é desigual em sua origem, para alcançar maior igualdade entre os seres humanos.

O horizonte da igualdade, na esfera educacional, tem diferentes níveis: igualdade no acesso, para o qual é necessário que haja escolas disponíveis e acessíveis a toda a população; igualdade na qualidade da oferta educativa, que exige que todos os alunos tenham acesso às escolas com recursos materiais, humanos e pedagógicos semelhantes; e igualdade nos resultados da aprendizagem, isto é, que todos os alunos alcancem o aprendizado estabelecido na educação básica, sejam quais forem suas origens sociais e culturais, desenvolvendo as habilidades e talentos específicos de cada um.

Igualmente, do ponto de vista da inclusão, deve haver um equilíbrio entre aprendizagem e participação, o que é importante, pois muitas vezes as experiências de integração têm dado mais importância à socialização dos alunos do que às conquistas da aprendizagem. Por outro lado, os alunos são, por vezes, segregados de maneiras diferentes, com o único propósito de alcançar os resultados esperados de aprendizagem. As escolas se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas. Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinirem e de se colocarem em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação, onde a comunidade escolar acolhe a todos. Implica, portanto, um processo de mudança que consome tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo.

O entendimento acima mencionado refere-se à ideia de que uma educação é de qualidade quando se responde à diversidade dos alunos, ou seja, quando as ajudas pedagógicas se ajustam às situações e características de cada um e recebem recursos necessários para progredir na sua aprendizagem.

Muitos alunos experimentam dificuldades de aprendizagem e de participação em instituições de ensino, como consequência da rigidez e homogeneidade da resposta educacional. Essa uniformidade explica, em grande parte, as altas taxas de repetição e deserção, que afetam principalmente populações cujo capital cultural é diferente do predominante nas escolas.

Os grupos sociais mais desfavorecidos, os povos nativos ou os filhos dos imigrantes, entre outros, possuem diferentes normas, valores, crenças e comportamentos que, em geral, não fazem parte da cultura das escolas, o que tem uma influência importante no menor progresso desses alunos e no abandono da escola.

Tal como falam Marchesi e Martin (1998), os alunos pertencentes a grupos sociais e culturais menos conectados à cultura escolar podem gerar menos expectativas nos professores e ter menor autoestima e segurança nas atividades escolares. A percepção desses alunos de que pouco se espera deles reforça seu senso inicial de que não são muito competentes para o

dever de casa.

A educação inclusiva implica uma transformação radical nos atuais paradigmas educacionais, passando de uma abordagem baseada na homogeneidade para uma visão educacional comum baseada na heterogeneidade.

Também as diferenças são uma condição intrínseca da natureza humana, como uma espécie em que todos nós temos certas características que nos tornam semelhantes e outras que nos diferenciam, de tal forma que duas pessoas não são idênticas. No entanto, há uma tendência a considerar a diferença como aquela que distancia ou se desvia da “maioria”, do “normal” ou “frequente”, a partir de critérios normativos. A avaliação negativa das diferenças e os preconceitos levam à exclusão e à discriminação.

De igual modo, a diversidade no campo educacional refere-se ao fato de que cada aluno tem suas próprias necessidades educacionais e enfrenta diferentes experiências de aprendizagem. Todas as crianças são diferentes em termos de habilidades, estilo e ritmo de aprendizado, motivações e interesses, e essas diferenças são, por sua vez, mediadas pelo contexto sociocultural e familiar, tornando os processos de aprendizagem únicos e irrepetíveis em cada caso.

Desde a inclusão, a diversidade é considerada dentro do “normal” e a ênfase está no desenvolvimento de uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social, e como um meio de enriquecer os processos educacionais.

Assim, a educação inclusiva e a atenção à diversidade exigem maior competência profissional dos professores, trabalho em equipe e projetos educacionais mais extensos e flexíveis, que possam ser adaptados às diferentes necessidades dos alunos.

Exigem, ainda, uma maior diversificação da oferta educativa, capaz de assegurar que todos alcancem as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, através de diferentes alternativas, equivalentes em qualidade, em termos de situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino, para citar alguns aspectos.

Também requer o desenvolvimento de um currículo que seja relevante para todas as crianças e um clima escolar em que todos sejam bem-vindos e valorizados da mesma forma, oferecendo apoio a quem precisar.

A partir da educação, a aceitação e a avaliação de diferenças de qualquer tipo devem ser intencionalmente promovidas para “aprender a viver juntos”, o que implica a compreensão e apreciação do outro, “como um outro válido e legítimo”, a percepção das formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, compreensão mútua e paz. (UNESCO, 2000 , p.26)

A educação na diversidade é um meio fundamental para o desenvolvimento de novas formas de coexistência baseadas no pluralismo, na compreensão mútua e nas relações democráticas. A percepção e a experiência da diversidade também nos permitem construir e reafirmar nossa própria identidade e nos distinguir dos outros. O ser humano é plenamente realizado como membro de uma comunidade e de uma cultura, mas também o é em relação à sua individualidade.

Por isso, é necessário avançar em direção a instituições mais inclusivas que eduquem na diversidade e favoreçam o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, cooperação, respeito e valorização das diferenças, o que facilitará o desenvolvimento de uma cultura de paz e de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Sabemos que, na realidade, nenhuma sociedade se torna justa e espontaneamente inclusiva, mas políticas públicas são necessárias, baseadas em uma ideia fundamental: os cidadãos não nascem com as mesmas oportunidades. Em outras palavras, a igualdade entre os seres humanos não é uma condição real, mas um objetivo para o qual a ação das autoridades e a prioridade dos investimentos públicos devem ser direcionadas.

Também a experiência nos ensina que, se não aprendermos a valorizar as diferenças na sala de aula, dificilmente aprenderemos a fazê-lo em uma sociedade com um caráter marcante, elitista, competitivo e materialista. A escola inclusiva, na medida em que visa erradicar qualquer forma de discriminação e promover a coesão social, pode ser concebida como a esperança de transformar a sociedade em direção a um futuro mais justo e, em última instância, mais humano.

Nomeadamente, o reconhecimento das diferenças individuais leva ao reconhecimento da diversidade, não apenas cognitiva, mas também emocional e do mundo dos valores. Assim, do ponto de vista da inclusão social e educacional, a diversidade é o reconhecimento das diferenças e do seu valor, ou seja, a necessidade de aproveitá-las para todos os alunos e a comunidade educativa, e não um problema perturbador da instituição educativa.

Desse modo, a inclusão é um processo, um caminho em que as escolas empreendem com o objetivo final de alcançar progressivamente que todos os seus membros se sintam parte integrante do centro, aceitos e valorizados. Portanto, não há escola totalmente inclusiva (AINSCOW, 2005; ECHEITA; AINSCOW, 2011).

Pelo contrário, a integração é um estado atingido quando todos os alunos recebem educação no mesmo local. Ou seja, a integração que se pretende é a integração dos alunos com o restante dos alunos, mas não implica mudanças ou profundas transformações nas metodologias de ensino dos professores e das instituições de ensino.

No entanto, a integração só funciona a partir de dificuldades e deficiências. Alunos

com necessidades educacionais específicas são considerados um fardo que deve ser assumido e superado. Por outro lado, a inclusão não se concentra nas deficiências, mas no potencial de cada aluno, para começar com elas e envolver a todos.

Na integração, o que importa é que todas as crianças estejam no mesmo lugar, com acesso igual. Consegue-se com o fato de não ser mais, isto é, como se ter alunos com deficiência em uma sala de aula já fosse um elemento pedagógico de valor. Obviamente, a inclusão requer não apenas ser, mas participar efetivamente, mudando mentalidades na prática docente e incentivando o uso de estratégias metodológicas mais cooperativas, especialmente o contexto educacional transformativo.

Por esse motivo, a inclusão requer compromisso profissional, enquanto a integração é simplesmente assumida e não questionada. A inclusão é também uma questão de valores, escolhas culturais, sociais e políticas (BOOTH, 2009). Envolve uma mudança de atitude e de discurso que deve ser refletida na prática.

Implica, assim, uma mudança progressiva na forma de conceber a diversidade e a prática cotidiana nas salas de aula, numa perspectiva democrática e colaborativa, fomentando as relações entre a escola e a sociedade. Em suma, pode-se dizer que, diante da diversidade, o foco da atenção deve ser transferido do aluno para o contexto. Em vez de focar nas peculiaridades de alunos, é necessário que a preocupação se volte para a capacidade de o centro educacional responder às necessidades desse grupo de estudantes, e isso deve ser refletido no pensamento dos professores e nas práticas educacionais, que devem adaptar-se aos alunos e não o contrário (DURAN; GINÉ, 2011). Essa mudança de paradigma requer um esforço notável. Aqui está o desafio que a escola inclusiva propõe para a formação dos professores.

Finalmente, a sociedade não tem sido suficientemente integradora, pois, no início, devido ao seu caráter claramente relacional, considerando os diferentes sujeitos, a diversidade em geral pode parecer algo negativo.

Essa diversidade de sujeitos e grupos humanos tornou-se, em muitas ocasiões, desigualdade na medida em que as singularidades de sujeitos ou grupos de sujeitos interagem com as demandas colocadas pela sociedade, que vêm utilizando os parâmetros da normalidade como um sintoma de dominação, de poder e, claro, de desprezo pelo direito de ser diferente. Em um contexto globalizado como o nosso, a inclusão social sofre uma grande influência dos pontos de vista transculturais.

2.3 O aspecto sócio-histórico das políticas públicas brasileiras

O Brasil vem experimentando várias mudanças em seu sistema educacional superior e podemos encontrar dois desafios principais que oferecem motivações a estas mudanças, sendo elas: por um lado, o aumento na competitividade da economia no mundo globalizado, por meio de um aumento na formação de profissionais; e, por outro lado, o fortalecimento dos valores democráticos, especialmente equidade, através da expansão de oportunidades de acesso, permanência e fortalecimento de valores adequados à educação para a cidadania.

Todas as tentativas de mudança e transformação enfrentaram a difícil escassez de recursos financeiros em um contexto de crescente demanda por cotas e a exigência em responder aos antigos e novos papéis econômicos do ensino superior no mundo da economia globalizada.

Um dos motivos desta situação é a injustiça social histórica, responsável por vulnerabilidades notáveis na educação brasileira e que tem impactos muito negativos na consolidação da democracia, na competitividade internacional e no desenvolvimento humano sustentável.

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros. Em 1986, considerou-se, pela primeira vez, o termo inclusão no sistema de ensino superior brasileiro, que era muito complexo e desigual, assim como o próprio país, cuja extensão territorial contribui com a diversidade socioeconômica e cultural, dificultando ações locais que necessitam de incentivos federais ou estaduais, para reduzir a distorção na oferta de ensino de qualidade. É importante frisar que a qualidade de ensino, no Brasil, é mensurada por exames padronizados que não consideram as diferenças culturais e muito menos as diversidades que cada região do país apresenta.

A Constituição Brasileira de 1988 também trata desse assunto. No capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Em seu artigo 208, prevê, mais especificamente, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1989).

O sistema de ensino superior no Brasil, em 2011, estava composto por 257 instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (INEP, 2011). O ensino privado pode caracterizar-se como sendo sem fins lucrativos, caso do ensino “comunitário” e do confessional, ou para o lucro.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são organizadas como universidades (instituições complexas e completas que ensinam, pesquisam e pós-gradua, em geral

envolvendo muitos setores de conhecimento; agora, universidades especializadas são admitidas em uma área), centros universitários (têm a obrigação de fazer pesquisa) e faculdades. De acordo com o MEC, do total de 2.398 instituições, 92% são pequenas instituições que se dedicam apenas ao ensino e são orientadas a transmitir um grau rápido aos alunos, com o objetivo de fornecer-lhes sua inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2018).

O fenômeno da expansão do sistema de ensino superior brasileiro está intimamente associado ao crescimento do setor privado. Isso ocorre desde os anos sessentas, primeiro com o forte apoio dos sucessivos governos militares (1964-1985) e depois com os governos da volta à democracia, visto nos regulamentos e políticas de ensino superior como um estímulo amplo para o desenvolvimento do setor privado (GERMANO, 1994).

A opção pela expansão privada beneficiou o rígido controle de orçamentos e duras críticas do governo a setores empresariais e às universidades públicas, especialmente em relação à “ineficiência” nas despesas de recursos, à baixa oferta das cotas, à rigidez curricular e à escassa “utilidade” do ensino superior para a economia, em geral e, especialmente, para a indústria. O crescimento do sistema educacional foi mais forte nas décadas de 1960 e 1970, no entanto, a década de 1980 apresentou um crescimento mais lento, a chamada “década perdida”, sendo recuperada a partir de 1996, quando houve o “boom” no sistema educacional (IPEA, 2015).

Na verdade, com as políticas do governo francamente favoráveis à expansão e com o apoio legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as matrículas foram aumentando consistentemente, especialmente desde o ano de 1996 (IPEA, 2015).

Ainda no que diz respeito aos alunos, segundo dados do Ipea (2015), estão ocorrendo mudanças notáveis. Atualmente, existe um alto percentual de alunos com mais de 24 anos que estão retornando aos estudos para terem uma segunda carreira; a matrícula feminina supera a masculina e cresce o número de alunos pertencentes a grupos relegados social e economicamente.

Tal fato leva a considerar que muitos dos estudantes que agora têm a oportunidade de acessar o ensino superior trazem problemas culturais significativos, além de sociais e econômicos. Isso justifica a necessidade de ações públicas para garantir a permanência deles, não apenas o acesso.

Por outro lado, a privatização tem uma relação estreita com processos e procedimentos mercantis, isto é, com mercantilização e competitividade, mas tem características especiais em países que ainda não alcançaram os níveis desejáveis de desenvolvimento. Colin Brock (2006, p. 78) observa que a questão da privatização “é distinta e especialmente significativa

nos países em desenvolvimento, cujo estado não pode fornecer capacidade adequada para atender à crescente demanda”.

Como resultado, o número de instituições privadas com fins lucrativos aumenta, geralmente sujeitas à vontade e aos interesses de seus proprietários, deixando os professores com quase nenhum espaço para a liberdade acadêmica e profissional. Muitos deles oferecem serviços educacionais a baixo custo.

O novo mapa do ensino superior brasileiro tem muitas causas e explicações, entre elas, a ideologia da desvalorização do público, considerada lenta e ineficiente, e a valorização do privado (presumivelmente mais eficiente e eficaz). Essa ideologia está na raiz do declínio dos recursos públicos, das políticas oficiais favoráveis às iniciativas comerciais livres e da adoção de medidas de “quase-mercado” (ou, como também se sabe, de pseudo-privatização ou privatização interna) (SALATA, 2018).

Enquanto isso, as configurações que estão em andamento também correspondem aos novos perfis de demandas ocupacionais, às conquistas sociais das mulheres, às pressões da classe média sobre o ensino superior e aos títulos do terceiro nível no atual contexto econômico.

Nos últimos doze anos (2002-2014), o sistema público de alto nível experimentou um pequeno aumento significativo em relação ao setor privado. Entretanto, há mudanças importantes em seus modelos curriculares, em práticas pedagógicas, em suas relações com o setor produtivo, nos quesitos de qualidade para treinamento e pesquisa de estudantes, nos padrões de trabalho dos professores e nas relações com o Estado, especialmente em questões de avaliação externa e regulação (AGUIAR, 2013).

Também na oferta pública de ensino, há muitas desagregações. As instituições tradicionais, como as escolas e as universidades, desde 1990, estão unidas a outras, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e a Organização Mundial do Comércio (BRASIL, 1998).

Essas instituições possuem ofertas e objetivos delimitados, resistentes a mudanças e necessidades de reformas, com campos profissionais e acadêmicos de prestígio assimétrico, heterogeneidade da qualidade de ensino, pressões para se adaptar às necessidades e especificidades, distribuição de poder local diferenciada, diferentes concepções sobre o *ethos* acadêmico e o papel da universidade como um lugar teórico e ético, etc. (MARTINS, 2006).

Tais mudanças respondem às pressões dos organismos internacionais supracitados, bem como às disposições do governo brasileiro (SGUISSARDI, 2005). Esses organismos internacionais têm participação significativa em políticas públicas e nas novas configurações

do ensino superior do Brasil, indo muito além da função financeira dos empréstimos (MOROSINI, 2009).

Igualmente, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento Econômico e a Organização Mundial do Comércio exercem um papel ideológico de grande impacto, pois formulam políticas, treinam especialistas, desenvolvem instrumentos de avaliação e condicionam seus serviços e apoio financeiro à adoção de medidas e resultados de ajuste.

Esses órgãos internacionais, com o apoio necessário dos atores nacionais (MEC, CAPES), ajudaram a promover o uso de critérios e conceitos específicos para a gestão do setor privado, como eficácia, eficiência, planejamento, resultados principais e produtos quantificáveis, qualidade (como realização de objetivos predeterminados considerando as expectativas dos “clientes”), custo-benefício, ajuste entre demanda e oferta, flexibilidade, competitividade e outros do mesmo campo ideológico (SAMPAIO, 2000).

Os conjuntos de relações, que entre si estabelecem atores multilaterais e economias nacionais, em que a economia é altamente centralizada, produzem uma mudança no significado tradicional de autonomia.

As instituições vivem suas contradições internas. Por um lado, são um *locus* de conflitos e dilemas entre seus compromissos com valores públicos, com a busca de verdade e qualidade científica, com a relevância social de seus processos e produtos, com ética e equidade, com as prioridades da sociedade. Já por outro lado, são pressionadas pelas demandas autorreferidas do mercado, pelas estratégias e regulamentações estatais, sofrem pressões ideológicas da economia globalizada num mundo de mudanças vertiginosas e perdas de valores de referência.

De igual modo, a atual política de financiamento da educação produz efeitos deletérios sobre o ensino superior dos Estados na medida em que restringe suas fontes de recursos, por conta da nova sistemática de financiamento do ensino público. Além disso, visa impor uma reconfiguração do papel e da identidade das próprias instituições de ensino superior com indução à busca de fontes alternativas de recursos como única estratégia de sobrevivência.

De acordo com Gomes (2003), a reforma do Estado, que atingiu os sistemas educacionais nos seus vários níveis e as Instituições de Ensino Superior (IES), enfatizou a forte influência de organismos internacionais na definição das políticas. O autor discorre sobre as fontes de financiamento da educação no Brasil e as principais mudanças efetivadas a partir da segunda metade da década de 1990.

A distribuição de orçamentos para as IES públicas federais, em sua maioria, segue o que o Banco Mundial recomenda, como se fosse a fórmula mais eficiente, transparente e

racional, sempre associada à avaliação de resultados: número de alunos e cursos.

No setor público, apesar do crescimento das demandas sociais por ensino superior e do aumento do custo das estruturas básicas e instrumentais de produção de conhecimento, os orçamentos públicos sofreram uma queda significativa.

O acesso e a permanência no ensino superior de estudantes de grupos tradicionalmente marginalizados constituíram uma das maiores preocupações durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em um sistema democrático de educação, não é suficiente ampliar as condições de acesso a um contingente de jovens que foram anteriormente relegados. É necessário completar as políticas de acesso com medidas efetivas de permanência. Atualmente, com o objetivo de democratizar o sistema de ensino superior que lhe corresponde, o Ministério da Educação (MEC) está executando uma série de ações afirmativas inseridas em mais de um conjunto de amplas políticas de reforma universitária (PEREIRA; SILVA, 2010).

Outra política implementada foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005), que faz parte de um conjunto de ações promovidas pelo MEC, na gestão do ministro Fernando Haddad, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da criação de novas universidades e campi públicos federais em locais estratégicos, com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), especialmente em relação à democratização do acesso e permanência, expansão de matrícula de jovens de grupos historicamente marginalizados e superação de desigualdades regionais.

Por isenção de certos impostos para instituições privadas selecionadas, com critérios e procedimentos públicos para exames e prestação de contas, o PROUNI concede bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de famílias de baixa renda.

O programa beneficia centenas de milhares de jovens, como pessoas com deficiência e os autodeclarados pretos, pardos ou índios, que, normalmente, não teriam quase nenhuma chance de acesso e permanência. Assim, o percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O candidato cotista também deve enquadrar-se nos demais critérios de seleção do programa, como ter renda familiar de até três salários mínimos, ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição, ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição, ser pessoa com deficiência, ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia.

Esse programa encontra muitas resistências e críticas de acadêmicos que, em geral, estão vinculados à Associação Nacional de Professores de Educação Superior (ANDES). Eles argumentam que essas políticas favorecem a privatização e estão ligadas à redução dos investimentos estatais para instituições públicas.

Além disso, a ANDES acredita que a formação oferecida aos bolsistas dos referidos programas é de segunda categoria, sem qualidade, sem relevância e limitada aos aspectos profissionais. Enquanto isso, alguns estudos já mostram que os alunos do PROUNI obtiveram um desempenho superior ao dos demais alunos em 14 das 15 áreas analisadas.

Outra iniciativa em favor da redução das desigualdades sociais, por parte do governo brasileiro, é a garantia de cotas (em torno de 50%) em universidades públicas para jovens desses setores sociais relegados e com renda menor, como negros, pardos e índios.

Há ainda as chamadas cotas sociais, que as instituições federais de ensino superior eram obrigadas a cumprir até 2016, como a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, metade deve ser destinada a candidatos que possuam renda mensal per capita igual ou menor que 1,5 salário-mínimo e a outra metade para os estudantes com renda maior que 1,5 salário-mínimo.

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em 2003, por meio de uma lei estadual aprovada em 2001 (LESME, 2019).

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira federal a adotar as cotas, em junho de 2004. Desse período em diante, o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje já representa a maioria das universidades federais.

O governo de Dilma Rousseff estava ciente de que a sociedade brasileira ainda tinha uma enorme dívida histórica com negros e indígenas. Por isso, procurou promover ações afirmativas em vários setores da vida social e econômica, que pudessem, de alguma forma, ajudar a reduzir os antigos processos e procedimentos que negaram sistematicamente o acesso dos povos indígenas (305 povos, 274 línguas) e pretos, em geral, aos importantes benefícios sociais e econômicos (BAYMA, 2012).

O Brasil é um país com uma sociedade multiétnica e é importante ressaltar que os negros e indígenas deram uma grande contribuição para a formação do chamado “povo brasileiro”. Mas também é inegável que essa sociedade foi constituída imersa em uma cultura de preconceito de populações de origem europeia em relação às de origem africana e indígenas, uma realidade que forjou um grupo societário em que a presença de indígenas e

negros (também mestiços e pardos), é ainda reduzida nas principais posições de destaque, nos diversos níveis de poder constituído, do setor econômico e da formação acadêmica (LIMANA; BRITO, 2006).

Como outros países latino-americanos, o sistema brasileiro de ensino superior tendeu a se estratificar nos últimos dez anos. As referências conceituais sobre suas formas de organização, tipos de oferta educacional e interpretação de seus papéis sociais perderam sua homogeneidade e precisão. O sistema foi estratificado em diferentes modelos institucionais (diversificação), múltiplos objetivos (diferenciação), várias magnitudes e vários níveis de qualidade e prestígio (PRATES, 2005).

Finalmente, deu-se a política pública de internacionalização, como uma política em si, apoiada por um conjunto de programas, correspondendo a atividades precisas (mobilidade, créditos e diplomas, assinatura de acordos, criação ou capacitação de escritórios de gestão especializados). Consistente com essa perspectiva, governos e instituições reforçaram uma modalidade de internacionalização que produziu um aumento de produtos sem modificar o *status quo* institucional.

Em raras ocasiões, consideraram que a internacionalização é, potencialmente, um eixo de transformação que afeta o interior das organizações educacionais, impactando suas escolhas de políticas, organogramas, mecanismos de avaliação e decisões de acreditação.

Isso os leva a patrocinar novas interações entre suas dependências e com atores externos, para fornecer respostas às demandas de seu ambiente, criando rupturas. Neste contexto de tradicionalismo, os resultados obtidos com respeito à visão convencional de internacionalização foram muito mais do que os alcançados em termos de internacionalização inovadora, em consonância com a lógica inercial prevalecente na última década no ensino superior.

Esse fenômeno de transbordamento, pressionado pelo crescimento quantitativo e qualitativo das demandas, está causando não apenas uma enorme diversificação na tipologia das instituições e formas de transmitir ofertas educacionais, mas também está produzindo uma grande quantidade de leis e regulamentações regulatórias.

As políticas são o desenho de uma ação coletiva intencional. O curso que a ação toma como resultado das decisões e interações que ela envolve são os eventos reais que a ação produz. Dessa maneira, as políticas são

o curso de ação seguido por um ator ou um grupo de atores ao lidar com um problema ou questão de interesse. O conceito de políticas dá enfoque ao que realmente é feito e executado, em vez do que é proposto e desejado. As políticas são moldadas por um conjunto de decisões e pela escolha entre alternativas (AGUILAR, 2003, p. 80).

Outro conceito importante é aquele que considera as políticas como uma declaração de intenções, uma declaração de metas e objetivos. Para Pressman e Wildavsky (2000), as políticas são uma cadeia causal entre as condições iniciais e as consequências futuras. Políticas públicas são as ações do governo, emitidas em busca de responder às diversas demandas da sociedade (CHANDLER; PLANO, 2005) e podem ser entendidas como uso estratégico de recursos para aliviar problemas nacionais.

As políticas públicas também podem ser entendidas como o domínio privilegiado de realização do “pacto” entre Estado e sociedade. Um novo papel para o Estado, no sentido de torná-lo mais ágil e organizador. Aqui se pode resgatar o senso de participação entre esses dois atores, mas o objetivo final é o de oferecer benefício para a sociedade, uma vez que a definição de políticas e sua boa execução fortalecem a democracia e melhoram a governança, com o entendimento de que o bem-estar das maiorias é fomentado.

Pallares-Burke (2004, p.320) considera as políticas públicas como “o conjunto de atividades de instituições governamentais, atuando diretamente ou através de agentes, e que visam ter uma certa influência na vida dos cidadãos”. Nesse contexto, as políticas públicas devem ser consideradas como um “processo de decisão”, um conjunto de deliberações que são tomadas ao longo de um período de tempo. Esse autor menciona que a persuasão sobre a população não é avaliada (se é positiva ou negativa), mas pode-se dizer que o bem-estar é às vezes questionado em uma política restritiva ou de taxaço, por exemplo, certamente alcançando essa modificação comportamental, embora a maioria das políticas públicas tenha um impacto direto no bem-estar da população. O que gera profundo interesse no estudo do assunto com o qual se está lidando é que, quando uma proposta é gerada, imediatamente os atores integrantes emergem, sendo que alguns apoiam e outros se opõem, assim, é necessário negociar e fazer acordos.

As políticas públicas têm a ver com o acesso de pessoas a bens e serviços. Consistem, precisamente, em regras e ações que visam resolver e responder à multiplicidade de necessidades, interesses e preferências de grupos e pessoas que compõem uma sociedade. Isso, geralmente, é conhecido como “adicionar demandas”, de modo que, no final, as soluções encontradas permitem que pessoas e grupos coexistam, apesar de suas diferenças.

Dentre os autores que discutem políticas públicas, Dye (1992, p.54) define política pública como “tudo o que os governos decidem fazer ou não fazer”. A política pública é, “em suma: a) o desenho de uma ação coletiva intencional; b) o curso realmente a ser seguido como resultado das muitas decisões e interações que se comporta; e, como consequência, c) os fatos que a ação coletiva produz” (AGUILAR, 1996, p. 43).

Por sua vez, Oszlak e O’Donnell (1981, p. 86) entendem que elas se caracterizam

como um “conjunto de ações ou omissões que manifestam uma certa forma de intervenção do Estado em relação a uma questão que recebe atenção, interesse ou mobilização de outros atores da sociedade civil”.

De acordo com Frohock (1979), a política pública é uma prática social e não um evento único ou isolado, causado pela necessidade de conciliar demandas conflitantes e estabelecer incentivos para a ação coletiva, entre os que compartilham objetivos, mas não conseguem cooperar com as outras pessoas.

Finalmente, Kraft e Furlong (2006, p. 99) argumentam que a política pública é um curso de ação ou inação do governo em resposta a problemas comuns e refletem não apenas os valores mais importantes de uma sociedade, mas também o conflito entre valores. As políticas deixam claro qual dos muitos valores diferentes é atribuído à mais alta prioridade em uma determinada decisão.

Geralmente, existem instrumentos para levantar e promover políticas públicas. Entretanto, dependendo do tipo de atores envolvidos, eles podem variar. No caso do governo, por meio de suas instituições, ao preparar uma proposta, elas se baseiam nos seguintes aspectos:

- a) Estabelecer elementos para julgar e aprovar decisões, ações e seus resultados;
- b) Desenvolver e melhorar estratégias de intervenção na realidade, ou seja, a avaliação tem que ser capaz de propor algo a respeito da política que está sendo avaliada; e
- c) Empoderamento, promoção social e desenvolvimento institucional, significando que a avaliação deve ser capaz de abrir espaço para a democratização da atividade pública, para a incorporação de grupos sociais excluídos e para o aprendizado institucional e fortalecimento das instituições envolvidas.

No entanto, é necessário refletir sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de alunos. A legislação existe, mas a educação inclusiva se baseia em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível essa realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença.

É notório que a estrutura escolar foi historicamente construída obedecendo a critérios racionalistas, com base no conceito de normalidade, de forma que os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos níveis mais elevados de ensino. Nessa ordem, aqueles com ritmo mais lento ou diferenciado de aprendizagem deveriam seguir por outros caminhos, segregados ou ignorados pelo sistema escolar.

Contrariamente, as pesquisas do sociólogo e crítico Pierre Bourdieu (1970) demonstraram que a escola não consegue corrigir as desigualdades sociais. Ao contrário, ela acaba contribuindo para que essas desigualdades se repitam quando privilegia os herdeiros, ou seja, aqueles que a socialização familiar já preparou para o ensino (BOURDIEU, 1970).

Nomeadamente, as desigualdades escolares consolidam-se precocemente, pois estão sujeitas às desigualdades materiais e culturais que estratificam os diferentes meios familiares. “A heterogeneidade representa um vetor de igualdade” e as turmas heterogêneas favorecem o sucesso escolar de todos os alunos, evitando a estigmatização das turmas, os comportamentos negativos, como desvios de conduta, violência, exclusão, dentre outras (DURU-BELLAT, 2004, p. 22-23).

Além disso, as formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver, devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas.

Morin (2002) descreve que as interações entre indivíduos produzem a sociedade que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura e retroagem sobre os indivíduos pela cultura. Para as instituições, essas afirmativas devem conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, identificando e respondendo às necessidades diversificadas das pessoas, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Longe de tratar-se de um problema específico da pedagogia, refere-se a todas as áreas do conhecimento e dilui-se pelas malhas da rede social.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior, o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na vida em sociedade, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação.

Trata-se de uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos, com ou sem necessidades especiais, nas escolas e nas diferentes instituições, trazendo consigo um conjunto de fatores, para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: cultura, trabalho, lazer e saúde.

Com relação às políticas inclusivas, Booth e Ainscow (2002) as descrevem como sendo aquelas que asseguram e encorajam a participação de todos os segmentos escolares (estudantes, professores, funcionários e pais) nas discussões sobre os problemas enfrentados

no cotidiano e na criação de estratégias que visam minimizar as pressões excludentes. Assim, desenvolver políticas inclusivas é garantir que a inclusão permeie todos os planos da escola, contendo proposições para responder à diversidade da comunidade escolar.

As políticas públicas têm o potencial de resolver problemas específicos, promover a integração social, isto é, permitir que as pessoas viajem no "mesmo plano". No entanto, essas políticas nem sempre são tão públicas, nem sempre respondem às necessidades das pessoas a quem são supostamente dirigidas, uma vez que os projetos tendem a ser feitos com outros interesses políticos ou econômicos.

Por conseguinte, a educação passa definitivamente a ocupar, juntamente com a política de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado. Torna-se fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional.

Assim sendo, temos no Brasil, a partir da Constituição de 1988, um modelo econômico que traz uma forte participação do Estado, seja no planejamento, seja na atuação direta através de monopólios e intervenções no domínio econômico, garantindo a coexistência de princípios liberais, como livre iniciativa e garantia da propriedade privada.

Do mesmo modo, a política de cotas é considerada como ação afirmativa que visa reparar desigualdade de acesso ao ensino superior de estudantes negros em relação aos estudantes brancos no Brasil. É necessário estabelecer um novo olhar diante da formação docente concernente à mudança de paradigma da aplicação das referidas políticas públicas, para que os estudantes possam compreender melhor.

Contudo, é importante e necessária a reflexão sobre os impactos que as políticas de cotas e a Lei 11.645/08 (implantação de um programa de formação política e cultural que deve ter como foco a afirmação de identidade afro-brasileira) podem gerar na população afro-brasileira, bem como nos espaços onde as referidas políticas são implantadas, seja nas escolas de ensino fundamental e médio públicas e privadas, seja nas universidades públicas do Brasil.

Cabe destacar que os debates que são realizados em torno das políticas de ações afirmativas têm levado em conta diferentes fatores, entre os quais, destacam-se: a difícil situação da população negra brasileira, os mecanismos de discriminação existentes, assim como a desacreditada ideologia da democracia racial para avaliar a necessidade de implementação de políticas públicas específicas que promovam o acesso mais democrático, tanto à educação quanto ao mercado de trabalho para a população negra.

Como Neves (2012, *apud* LERNER, 2012 p. 268), a expansão das vagas no ensino superior brasileiro, sobretudo a partir de 2005, quando políticas de inclusão começaram a ser

implantadas nesse nível de ensino, veio acompanhada de uma mudança na composição social dos alunos.

Contudo, Neves (2012) ainda destaca que há acentuada desigualdade étnico-racial e de renda no acesso a este nível de ensino no país, sendo os jovens brancos de classes mais abastadas, na faixa de 18 a 24 anos de idade, aqueles que preenchem a maior parte das vagas do ensino superior público e privado no Brasil.

Também se vem ampliando a presença de estudantes pretos e pardos no ensino superior, notadamente em face da implantação de políticas de inclusão social, como o já citado ProUni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e as políticas de Ação Afirmativa, como o Sistema de Cotas (raciais e sociais).

Outro ponto a destacar é a relação entre acesso desigual a oportunidades educacionais e a inserção desigual no mercado de trabalho. São evidenciadas a existência de desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, sendo percebidas na educação formal, que é considerada como uma das mais importantes vias para a mobilidade social com vistas a alcançar ocupações de prestígio no mercado de trabalho. No entanto, esse prestígio irá depender da qualificação educacional.

Sendo assim, fica claro que a política de cotas é um caminho vitorioso na equidade de oportunidade de acesso ao ensino superior no Brasil e, com uma melhor qualificação educacional da população afro-brasileira, suas chances de mobilidade social são ampliadas consideravelmente, possibilitando a justiça social.

Outra política pública brasileira é aquela que encontramos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Dentre os muitos assuntos, encontra-se nele uma agenda educacional recorrente nas discussões do processo de internacionalização das universidades da pós-graduação e da pesquisa.

Cabe destacar que os programas e projetos do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) permitem que milhares de docentes e discentes brasileiros e estrangeiros tenham a oportunidade de aprimorar seus estudos e de compartilhar valores e visões de mundo com pessoas de outras culturas.

O GCUB consta de vários programas, como:

- Programas de Mobilidade de Graduação: Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL) em parceria com a Associação Colombiana de Universidades (ASCUN), vigente desde 2014;
- Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México (BRAMEX) em parceria com a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior

- (ANUIES), vigente desde 2011;
- OVERWORLD: Programa de Mobilidade Brasil-Itália, em parceria com a Università di Parma (Itália), vigente desde 2017;
 - Programa de Mobilidade Acadêmica, em parceria com a Universidade Brunei Darussalam (Brunei), vigente desde 2017;
 - Global Discovery Program, em parceria com a Universidade Brunei Darussalam (Brunei), vigente desde 2017;
 - Programas de Mobilidade de Pós-Graduação;
 - Programa Bolsas Brasil PAEC-OEA-GCUB, em parceria com a organização dos Estados Americanos (OEA), vigente desde 2011;
 - Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos-ProAfri - Edição Moçambique, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique (MCTESTP), vigente desde 2018;
 - Programa de Bolsa de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais - PROPAT BRASIL- MÉXICO, em parceria com o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT-México), vigente desde 2014;
 - Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Energia Brasil-México- PROPE BR-MX, em parceria com o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT-México), vigente desde 2016;
 - Be-A-Doc: Doutorado Brasil- Europa e Programas de Pesquisa, em parceria com o Grupo Coimbra, vigente desde 2016.

No Brasil, as ações do GCUB recebem o apoio do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), especialmente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE).

As políticas públicas representam, de alguma forma, respostas às necessidades da sociedade. O Estado responde às demandas advindas dos grupos sociais e busca, por meio das políticas, atender às demandas específicas.

Por último, cabe mencionar que os estudantes estrangeiros de graduação, antes de vir ao Brasil têm que estudar português e responder à prova do Celpe-Bras (prova de proficiência em Língua Portuguesa). Uma vez que passam na prova, podem começar o curso. De forma contrária, para os estudantes estrangeiros de pós-graduação, não é um pré-requisito saber a

língua portuguesa (na maioria dos casos chegam ao Brasil sem saber português), porque, nas universidades brasileiras, oferta-se o ensino do português para estudantes estrangeiros no tempo de duração da pós-graduação. Mas precisam apresentar o Celpe-Bras como condição para se graduar, e uma prova de proficiência em língua estrangeira (inglês ou espanhol); no caso de doutorado, duas línguas (espanhol e inglês).

Especificamente no caso das aulas de português, ocorrem problemas, como: às vezes o professor não dá aulas, os alunos ficam sem professor que ministre as aulas, colocam horários que os alunos não podem ir porque é no mesmo horário das aulas de pós-graduação. Para solucionar o problema de falta de professor, colocam alunos brasileiros de Letras-Português para ministrar as aulas ou às vezes os alunos estrangeiros são convidados a assistir às aulas de português dos alunos de Letras, nas quais eles praticam dando aula para os estrangeiros. Outro problema referente às aulas de português ocorre no Campus de Parnaíba onde também têm estudantes estrangeiros mas não são ministradas aulas porque lá não contam com o Curso de Letras-Português, dificultando assim a aprendizagem da língua que se precisa para escrever, falar e preparar-se para a prova do Celpe-Bras.

Outros apoios ao estudante estrangeiro são o acesso ao Restaurante Universitário de graça, o uso da Academia da Adufpi, o direito ao atendimento nos consultórios odontológico e psicológico da Universidade, o uso da biblioteca, o não pagamento de taxas nem mensalidades, o Programa Amigo Internacional que, na maioria dos casos, não resulta pela falta de compromisso dos estudantes brasileiros que se inscrevem e depois não têm tempo para ajudar. Esse trabalho é feito pelos estudantes estrangeiros que já estão aqui, ajudando os que vêm, dando as informações necessárias, acompanhando à Polícia Federal, ajudando a conseguir moradia para eles e dando os conselhos e recomendações sobre como se movimentar pela cidade, entre outras coisas.

Além disso, os estudantes estrangeiros para vir ao Brasil têm que contratar um seguro médico internacional que, em alguns casos, não cobre a cidade de Teresina. Quando isso acontece, têm que procurar o SUS e assim conseguir atendimento quando ficam doentes.

Igualmente os estudantes estrangeiros da graduação (PEC-G) não recebem bolsa, e os estudantes estrangeiros de pós-graduação (PAEC-OEA-GCUB) recebem uma bolsa mensal para suas despesas; no caso de mestrado, 1500 reais e, no caso de doutorado, 2200 reais.

Também é importante dizer que os estudantes estrangeiros não contam com acesso a residência universitária, por isso têm que alugar por conta própria, fato que, na maioria dos casos, resulta difícil porque quem se encarrega de alugar são as imobiliárias as quais pedem muitos documentos que os estrangeiros não têm, como, por exemplo, um fiador.

É importante, portanto, que funcionem bem os programas criados para ajudar os

estudantes estrangeiros para melhorar seu processo de adaptação e, assim, alcançar os objetivos da internacionalização.

Por outro lado, o aumento significativo da migração não somente é inevitável no contexto da globalização e da internacionalização da educação superior brasileira, assim como também tem um potencial bastante positivo. Esta postura não nega as dificuldades e as perdas reais ocasionadas pela migração, mas argumenta que estas podem ser, muitas vezes, reduzidas com ações específicas. Parte-se do pré-suposto de que os aspectos positivos da migração são, pelo menos, potencialmente bastante mais significativos de que os negativos, e que, também, podem ser realçados com políticas adequadas. Também é importante destacar que a globalização cultural que permeia esses processos cria e perpetua o movimento internacional quando promove a ocidentalização da educação formal, dos gostos e também no momento em que dissemina imagens de estilos e padrões de vida marcados pelo sucesso material, não apenas daqueles que vivem nos países desenvolvidos, como também dos migrantes que retornam a sua comunidade local com recursos adquiridos no exterior.

Em vista disso, a finalidade deste capítulo é apresentar a importância que tem o processo de internacionalização da educação a partir do fenômeno da globalização, que ocasionou a produção de um processo de migração com a finalidade de que estudantes de outros países pudessem obter melhores oportunidades educativas no Brasil. Será posto em discussão o papel desempenhado hoje pela universidade, o qual é fortalecer os vínculos entre estudantes universitários de diferentes países para combater os particularismos e estimular a ajuda entre os povos, por meio de uma ação metódica a serviço da ciência e da cultura. É necessário procurar a comunhão dos espíritos em um ambiente de cultura característica que busque a unificação do conhecimento, assim como o papel que desempenha a internacionalização neste processo educativo, já que implica incutir nos estudantes, na equipe acadêmica e administrativa, novos conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam funcionar efetivamente em um ambiente internacional e multicultural. Para isso, a globalização propõe a integração da dimensão internacional no ensino, pesquisa, extensão, na mobilidade acadêmica e estudantil, na colaboração em pesquisa, na assistência técnica e na ajuda ao desenvolvimento, entre outros itens, com a finalidade de incluir socialmente os estudantes estrangeiros dentro da universidade brasileira.

2.4 Relação entre migração e globalização no processo de internacionalização e suas implicações na educação

A relação entre migração e globalização tem sido uma parte constitutiva do processo

de modernização, desempenhando um papel central no desdobramento e desenvolvimento do capitalismo moderno. Uma das dimensões em que sua contribuição foi mais visível é aquela relacionada à mobilização e ao fornecimento constante de mão de obra barata e especializada. Instâncias de poder econômico e político encontraram várias maneiras de incorporar essa dimensão do sistema escravista, estabelecido no novo mundo, à migração indocumentada do mundo de hoje, através dos programas de trabalhadores convidados que são implementados em muitos países industrializados e os atuais sistemas de seletividade migratória, baseados na atração dos melhores alunos e recursos humanos qualificados em setores-chave para as economias desenvolvidas (CEPAL, 2006).

Assim, consideramos que o impacto da migração internacional sobre a economia, cultura e sociedade dos países de origem e destino tem profundas repercussões, dentre elas, temos que a emigração reduz a pressão sobre o mercado de trabalho, fornece moeda estrangeira ao país de origem e às famílias que ficam contribuindo para elevar o padrão de vida dos emigrantes.

Implica, também, vários custos pessoais e sociais, entre eles: a fuga de cérebros, o aumento da taxa de dependência familiar, desintegração familiar, problemas de despovoamento, discriminação e xenofobia etc. (MARTINE et al., 2000).

As pessoas pensam em migrar procurando novas oportunidades de trabalho, melhores condições de vida, melhor qualidade educativa e crescimento profissional. Para isso, muitas pessoas talentosas e bons profissionais saem dos seus países de origem, deixando suas famílias, seu trabalho, o que, conseqüentemente, gerará vagas nos centros de trabalho, abrindo oportunidades a outras pessoas. Quando chega ao país de destino, muitas vezes a sociedade de acolhimento pensa que o estrangeiro chegou para roubar oportunidades e vagas de trabalho, começando, assim, a discriminação e xenofobia.

Contudo, a globalização descreve um processo social e econômico de integração que transcende as fronteiras nacionais e isso afeta o conhecimento, as pessoas, valores e ideias (YANG, 2002). Jones (1998) destaca, neste processo, o papel desenvolvido pelo mercado, que permite uma livre troca de bens e serviços, os quais são caracterizados por um regulamento mínimo. Em particular, no ensino superior, a globalização “pode referir-se a mudanças nos sistemas de financiamento, às mudanças culturais e organizacional, para novas formas de oferecer treinamento através da Internet ou grupos de estudantes” (DEEM, 2001, p.14).

Com o propósito de entender melhor os conceitos de globalização e universalização, Bauman (1999) apresenta uma clara distinção entre esses dois conceitos-chave, embora opostos por si mesmos. O primeiro tem a ver com o domínio de uma minoria sobre a maioria, em um mundo desigual, onde prevalece a exclusão de quase dois terços da população

mundial.

O segundo conceito está relacionado à esperança e à ilusão de criar uma ordem que permita mudar e melhorar o mundo, em que as oportunidades tendem a ser as mesmas para todos.

Nessa perspectiva, a globalização transformou o papel do Estado na medida em que a influência histórica deste último foi transcendida no destino político e econômico dos governados. Hoje em dia é comum questionar as funções que o Estado desempenhou durante décadas, de tal maneira que Zygmunt Bauman (1999) quase ironiza apontando que os Estados são meros instrumentos daqueles que realmente governam o mundo: as forças extraterritoriais.

Assim, a nova economia (não em um senso tecnológico de selo recente) permanece em um estágio progressivo de liberação de qualquer controle político. Apenas ao Estado será permitido resolver questões políticas e manter aquelas que são desafiadas pelo novo modelo mundial.

De igual modo, a migração internacional parece estar excluída do novo processo de globalização. Tal exclusão constitui a maior diferença que distingue as novas tendências da economia global dos dois principais períodos da globalização histórica anterior. A visão restrita de “Globalização”, sem o fator de mobilidade humana, gera uma tripla questão sobre ética, realismo político e eficácia econômica, além da sustentabilidade de longo prazo deste tipo de estratégia de desenvolvimento global (TAPINOS; DELAUNAY, 2001).

No início dos anos 90, aproximadamente, 300.000 profissionais e técnicos latino-americanos e caribenhos, cerca de 3% de sua disponibilidade na região, residiam em outros países que não eram os de seu nascimento, mais de dois terços desse total estavam concentrados nos Estados Unidos (VILLA; MARTINEZ, 2000), onde, estima-se que 12% das pessoas com diplomas em ciências e engenharia são estrangeiros, principalmente de países em desenvolvimento (PELLEGRINO, 2000).

Por isso, a emigração desses recursos humanos tem sido objeto de profundas discussões na região e a sua importância vai além das dimensões quantitativas. O debate tradicional sobre o voo de cérebros (*brain drain*), que coloca ênfase em suas repercussões negativas, como um fator que contribui para o aumento das lacunas, corrói a formação de massas críticas e afeta a distribuição de renda, que é combinada com propostas destinadas a estimular a circulação e o intercâmbio de recursos humanos qualificados (circulação do cérebro e troca de cérebros). Todas essas ações têm como finalidade converter universidades do mundo desenvolvido, combater a enorme disparidade entre as condições de trabalho e remuneração oferecida pelos dois países e a ausência de ambientes apropriados para

reassocia-los.

A migração internacional sempre contribuiu para intercâmbios culturais, surgindo desafios impostos pela coexistência de indivíduos, grupos e comunidades de diferentes culturas, etnias e religiões, uma vez que é razoável esperar que continue criando espaços multiculturais e disseminando ideias e valores.

No entanto, a globalização implica direções conflitantes. As expectativas de mobilidade e as complicações que se apresentam, como as restrições de deslocamento, não permitem que a mobilização seja fácil e rápida. É importante mencionar que as tecnologias de comunicação e transporte facilitam a mobilidade internacional.

Além disso, graças as melhorias na educação, acompanhadas de mais informações e com as mensagens sobre os níveis de vida e os códigos de valor, que estimulam a percepção das supostas vantagens da migração e sobre como é a situação em outros países, há muito mais pessoas dispostas a migrar.

Em suma, o direito de migrar é uma opção para quem tem acesso a um mínimo de capital humano e não está em condições de materializar as suas aspirações de mobilidade social em seus países de origem, cujas restrições ao exercício de direitos econômicos e sociais acabam minando o direito de permanecer. Então, os movimentos de pessoas e famílias que buscam obter o que em seus países de origem só é oferecido simbolicamente emanam as decisões cada vez mais informadas e ligadas à percepção de que as transferências envolvem riscos e custos decrescentes.

É importante destacar a relação existente entre globalização e migração, para determinar os motivos pelos quais os estudantes estrangeiros escolhem o Brasil como destino para estudar, deixando seu lugar de conforto, trabalho e família, com a finalidade de obter melhores condições de vida. Por essa razão, discutiremos de maneira separada a globalização e a migração, no intuito de entender melhor cada um dos processos e logo estabelecer a relação entre eles.

A globalização é um processo econômico, tecnológico, político, social, empresarial e cultural, que aumenta a comunicação e interdependência entre os países do mundo, unindo os seus mercados, sociedades e culturas, através de uma série de fatores sociais, econômicos e políticos, atribuindo-lhes a condição de global.

Devido a isso, a globalização é, muitas vezes, identificada como um processo dinâmico, produzido, principalmente, pela sociedade, que abre suas portas para a revolução da informação, atingindo um nível significativo de liberalização e democratização da sua cultura política, no seu sistema jurídico, na economia nacional e nas relações nacionais e internacionais.

Do mesmo modo, o processo de globalização, baseado no paradigma neoliberal, como afirma Maza (1994), apresenta um conjunto de inovações tecnológicas baseadas em Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs), atividades, estas, que criam importantes mudanças na geração do conhecimento. Uma das características desse processo de globalização é sua dinâmica na expansão das fronteiras do conhecimento fora das universidades.

Neste contexto, as TICs transfronteiriças mudam a lógica nacional da prestação de serviços educacionais e práticas pedagógicas. As bases sobre as quais a educação superior universitária foi estruturada nos últimos dois séculos são transformadas. Inicia-se uma nova fase do ensino superior, marcada pela internacionalização, que, nesse ambiente, ajusta e repensa sua missão, capacitando a equipe, apoiada no currículo de competência, com controle focado na tecnologia (POSADA, 2005).

Neste momento, a formação universitária caracteriza-se por programas *on-line* ou a distância. O acesso das empresas aos recursos acadêmicos é institucionalizado, através da figura das franquias, para oferecer um ou vários programas, instalação de filiais – por meio de universidades virtuais, projetos através da realização de pesquisas conjuntas, desenvolvimento de currículos e oferta de serviços educacionais. Tudo isso vai além da própria capacidade do Estado em definir políticas educacionais (PARRA, 2007).

Em harmonia com a Comissão Europeia (1999), a globalização é definida como o processo pelo qual os mercados e a produção em diferentes países são cada vez mais interdependentes, devido à dinâmica de troca de bens e serviços e os fluxos de capital e tecnologia. Este não é um fenômeno novo, mas sim, a continuação de desenvolvimentos que haviam sido executados por um tempo considerável.

Green e Eckel (2002) conceituam a globalização como um termo ambíguo, uma livre corrente de ideias, capitais, pessoas e bens em volta do mundo, implicando na hegemonia do sistema capitalista, na dominação de nações e corporações ricas e na perda de identidade e cultura nacional.

Dentre as características da globalização, encontramos que ela é totalmente contrária a um mundo dos estados, apoia-se no consumismo das massas e no capitalismo mundial. Por exemplo, por intermédio da internet o aluno decide que universidade deseja visitar virtualmente, também é dificilmente controlável e ataca a hierarquia e hegemonia tradicional.

Dessa forma, caso uma universidade não tenha muitos recursos econômicos, pode atingir outros alunos por meio da rede, sendo que o principal motor seria o benefício e a crença em um mercado global que é único e se pode conseguir por meio da competitividade (SCOTT, 1999).

De igual modo, a globalização cultural se manifesta na integração e no contato de práticas culturais, como marcas, consumo de mídia, valores, ícones, personagens, imaginação coletiva, costumes, relacionamentos etc.

Em um sentido restritivo do conceito de cultura, entende-se, acima de tudo, a disseminação e consumo de produtos culturais em todo o mundo, principalmente cinema, televisão, literatura e música, dos quais o fator tecnológico multiplica sua capacidade de difusão. A isso se soma a existência de pontos focais de intenso turismo cultural, manifestos nos principais destinos turísticos e nos grandes eventos expositivos (grandes museus, feiras e convenções), que buscam tornar acessível uma cultura mundial, em estreita relação com a expansão das redes de transporte internacional, especialmente o transporte aéreo.

Também destacamos o mercado mundial da indústria do entretenimento, do qual o cinema americano tem sido o maior expoente ao longo do século XX, dependendo de dois fatores técnicos: mídia e linguagem.

Contrariamente, o fenômeno da globalização apresenta um conjunto diferenciado de desafios para a educação superior e requer que os estudantes internacionais, por exemplo, de administração, estejam preparados profissionalmente para enfrentar a complexidade, a interdependência e a dinamicidade da economia.

Assim, uma combinação de intercâmbio estudantil distinto, programas de estudo no exterior, relações com corporações do exterior e, o mais importante, um sólido currículo internacional de negócios pode permitir ao estudante ser mais efetivo na resolução individualizada de problemas (ORTIZ, 2004).

Outro fator da globalização a considerar é a língua, que se constitui como o instrumento ou a ferramenta de dominação e regulação de modelos sociais, culturais, linguísticos, influenciando, de maneira acentuada, a educação. Se o capital, a língua, as tecnologias e a mídia se constituem como entidades que ditam as regras do fazer econômico, obviamente serão aspectos norteadores dos sistemas educacionais.

Sem dúvida alguma, observa-se, nos processos educacionais, alguns efeitos dessa globalização que são mais profundos que a simples inserção das TICs no contexto escolar e a inclusão do inglês como língua estrangeira para a maior parte dos países da comunidade europeia e para os países em desenvolvimento.

Também podemos considerar que a globalização, quanto Ferranderry (1996, p. 24), trata-se de uma “ruptura existencial que se manifesta na necessidade de construção de novos comportamentos sociais e atinge e transforma as ideias e valores que lhes estão na base”.

Além disso, podemos dizer que umas e outros não existem senão no interior de relações sociais. Diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes

epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, estão, muitas vezes, na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais, sobretudo, quando estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais (BOAVENTURA; MENESES, 2010). Para estes autores as relações sociais são sempre culturais (intra-culturais ou inter-culturais) e políticas, as quais representam distribuições desiguais de poder.

Por outro lado, com a digitalização progressiva e rápida de todos os meios de comunicação, as barreiras à disseminação mundial são reduzidas, reservadas em grande parte da segunda metade do século XX às empresas de radiodifusão, circuitos de exibição e eventos de cobertura internacional (especialmente os esportivos). A cultura global é, portanto, audiovisual e de massa. A narrativa universal e os argumentos simbólicos tendem a se fundirem nos novos ícones audiovisuais, renovados em sua estética (estilo, atores, efeitos especiais, ambiente etc.).

Também temos que considerar que o ser humano, um ser social que precisa se relacionar entre si, sempre começou e se instalou em um lugar ou outro e a migração caracterizou-se como um fim para encontrar um lugar onde seus filhos possam se desenvolver e se preparar para o mundo.

No entanto, as grandes mudanças da globalização começaram a tomar forma com o surgimento do mercantilismo, que deu importância vital ao intercâmbio comercial entre diferentes países, a fim de obter os recursos que não eram fabricados localmente, e, também, acumulavam riquezas para necessidades futuras e construção de um estado forte. Este processo possui vantagens e desvantagens para as pessoas migrantes.

Dentre as vantagens, podemos encontrar as seguintes: permite maior comunicação com qualquer pessoa no mundo, troca de cultura, desenvolvimento multidisciplinar da ciência e tecnologia e o turismo (KEELEY, 2012).

Sobre a maior comunicação, podemos dizer que é fácil comunicar-se com qualquer pessoa no mundo, seja família, amigos, conhecidos, colegas de trabalho, clientes ou qualquer caso que precise de comunicação como consequência da globalização.

A globalização encorajou as telecomunicações, especialmente as referentes às tecnologias de informação e comunicação, comumente chamadas de TICs, que permitem a comunicação por texto, voz e até vídeo, praticamente instantaneamente. Além disso, graças à implementação de estradas, portos e aeroportos, uma pessoa pode viajar de um lugar ao outro em um momento congruente. Dessa forma, a troca de cultura refere-se à internacionalização de muitas culturas de diferentes países, o que inclui expressões idiomáticas, arte, música, literatura e gastronomia (HERMET, 1999).

Além disso, permitiu a criação de grupos multidisciplinares de diferentes fronteiras

para obter melhores resultados em pesquisa na área de ciência e inovação e na área de tecnologia. O turismo também foi fortalecido pela globalização, graças à oportunidade de viajar para qualquer parte do mundo, comunicar e ter informações instantaneamente à mão. A importância do turismo está em ser uma atividade econômica que pode deixar uma grande quantidade de moeda estrangeira para os países.

Ademais, apresentam desvantagens como: perda de identidade nacional, influências estrangeiras e perda de emprego. A perda de identidade nacional acontece quando as pessoas começam a adotar expressões idiomáticas, modos de pensar e adquirem cultura de outras nações às custas das suas. Para evitar que isso aconteça, as políticas nacionais sobre a cultura local devem ser encorajadas, por meio do ensino de sua valorização (KEELEY, 2012).

Igualmente, outra desvantagem é a influência estrangeira, a qual acontece porque há uma clara liberdade em colocar empresas de outros países em nível local ou nacional, além da migração e dos interesses que governos estrangeiros têm em determinado país. Para que isso não aconteça, um Estado forte e seguro de seu sistema econômico deve ser cultivado, aproveitando os benefícios, mas não se sujeitando a influência (KEELEY, 2012).

Por último, a perda de emprego, um fenômeno muito relativo já que a globalização pode fazer milhões perderem seus trabalhos, se deve a fatores como a baixa competitividade que o país tem diante de seu panorama internacional, um baixo nível de preparação dos trabalhadores e pouco incentivo para o uso de tecnologia e inovação (KEELEY, 2012).

2.5 A internacionalização e a migração internacional: um olhar sobre o Brasil

As universidades prestam cada vez mais atenção às suas estratégias de internacionalização e às consequências, que não são apenas financeiras, mas derivam delas. No entanto, as universidades não são os únicos agentes preocupados com essa faceta da política educacional, uma vez que a internacionalização da educação tem efeitos econômicos e financeiros sobre todos os participantes do processo: estudantes, professores, universidades, administrações públicas e sociedade em geral.

Do mesmo modo que Throsby (1998), a internacionalização no ensino superior abrange aqueles aspectos de sistemas ou instituições que ultrapassam as fronteiras de um país ou que são influenciados pelas relações com alunos, professores, gestores, instituições educacionais, sistemas, administrações públicas e outros agentes em outros países.

Isso significa que a internacionalização pressupõe um mundo de nações com fronteiras geopolíticas claras, que devem ser superadas com atividades, como intercâmbio de estudantes, professores, colaboração em pesquisa, etc.

Ela se baseia nos mais altos níveis de diplomacia e cultura. Por exemplo, a mobilidade estudantil tem sido promovida com frequência por acordos bilaterais entre países que compartilham ligações históricas. Portanto, é mais fácil controlar ou regular. Mas, também tende a reproduzir e legitimar a hierarquia e a hegemonia. Assim, certos países que foram centros de impérios dos séculos passados atraem estudantes de antigas colônias.

Durante muito tempo, a internacionalização foi entendida, principalmente, como os movimentos internacionais de estudantes cobertos por políticas ou programas organizados por instituições supranacionais.

Atualmente, os estudantes se mudam para o país onde vão receber educação. No entanto, outras formas de internacionalização surgiram depois, nas quais não é exigido que o aluno se mude, podendo obter um diploma de uma instituição em seu país de origem, em sua própria casa, através de educação à distância.

Além disso, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2000), o estudante estrangeiro é aquele que realiza um curso completo em um país diferente de sua nacionalidade.

Nessa perspectiva, a internacionalização é o resultado das relações entre universidades. As universidades são produtoras de conhecimento, destacando sua função de pesquisa. No caso brasileiro, parte do processo de autorização e reconhecimento de uma instituição passa pelo credenciamento de cursos, adequação das diretrizes curriculares, implementação e execução do processo de avaliação até o reconhecimento dos graus e diplomas feitos no exterior.

Assim, destacamos que, no campo do ensino superior, “a grande tendência nos últimos anos é a comercialização favorecida pelo desenvolvimento de novas tecnologias e estimulada pela Organização Mundial de Comércio” (OMC). Controlar a educação pode representar, em termos de internet e de novas tecnologias, lucros fabulosos (DIAS, 2002, p. 35).

Conforme conceitua DeWit e Hunter (2015) a Internacionalização é:

o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global sem finalidade, nas funções e oferta de ensino pós-secundário, a fim de melhorar a qualificação da educação e pesquisa para todos os alunos e professores e fornecer uma contribuição significativa para uma sociedade (DE WIT; HUNTER, 2015, p. 3).

A internacionalização do ensino superior, como um processo intencional, está se tornando a política dominante nos níveis nacional e institucional em muitos países do mundo e, principalmente, na Europa. Outro elemento enfatizado na definição de internacionalização do ensino superior por De Wit e Hunter (2015) é que não é um fim em si, mas um meio de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, não apenas com base na justificativa

econômica

Em particular, a internacionalização educativa é definida como o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação. Os autores supracitados conceituam também o capitalismo acadêmico, que identifica uma tendência global de privatização da educação superior com todas as características inerentes, inclusive com destaque ao lucro.

As estratégias de internacionalização marcam os anos de 2004 e 2005 e estão voltadas, primordialmente, à função ensino. São identificados textos que fomentam redes de pesquisa, mas o cerne da produção científica é o ensino. Inicialmente relatavam intercâmbios, alunos-convênio e outros casos esporádicos e passaram à priorização da experiência internacional no mundo globalizado.

Nesse período, cresce o número de produções científicas que discutem as estratégias de internacionalização, em nível de estudantes, seu aprendizado, a construção de sua identidade e sua adaptação social, currículos internacionalizados e desenvolvimento tecnológico para apoio a internacionalização, entre outros.

A migração tem significados diferentes para as pessoas. Para alguns, significa a busca pela formação profissional, a abertura de redes comerciais, o fortalecimento de competências específicas, o desenvolvimento de pesquisas, o estabelecimento de vínculos de cooperação com pares de outros países, entre outras causas. Para outros, a migração é a fuga de uma realidade difícil de superar devido à guerra, violência, pobreza ou marginalização, consequências da desigualdade local e global.

Para este trabalho, a migração será considerada como a mudança semi-permanente de país de residência por razões de estudo e para melhorar a qualidade de vida.

Como Hall (2000), a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas em um processo caracterizado por grandes desigualdades. A migração é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento.

Em particular, a ideia de olhar o termo migrante em seu duplo sentido é atribuída originalmente ao sociólogo francês Abdelmalek Sayad (SAADA, 2002), que na obra *A dupla ausência: desilusões de migrar e os sofrimentos da imigração crítica*, rompe com o modo tradicional pelo qual os estudos no campo da sociologia das migrações privilegiam apenas a perspectiva do imigrante.

Ou seja, daquele que chega à sociedade de recepção, o que implicaria visão sempre parcial e etnocêntrica desse fenômeno. Assim, Sayad (2002) entende a experiência migratória como um movimento de migração e de imigração. Trata-se de um movimento realizado não só por trabalhadores, refugiados e expatriados, mas também por estudantes e outras categorias

de pessoas sob as mais diversas circunstâncias e motivações.

Além disso, a ação de migrar como alternativa para encontrar melhores condições de vida, e não como um ato de vontade, faz parte da história humana (PRIES, 1999; ALTAMIRANO, 2003). Apesar disso, sua característica atual está na multiplicação dos países envolvidos, sejam estes transmissores ou receptores de migrantes, bem como as rotas que dentro das quais suas dinâmicas são desenvolvidas (GARCÍA, 2009; MEDINA, 2009).

Também é importante mencionar que todos aqueles que saem de seus países, voluntariamente ou forçados a buscar refúgio político ou melhores condições de vida, sofrem uma perda com características especiais, como perda de parentes e amigos que permanecem no país de origem, da língua nativa, costumes e rituais (FALICOV, 2001).

Assim, a migração pode tornar as pessoas mais vulneráveis, através de redes sentimentais que se perdem no dia-a-dia. Ao mudar ambientes culturais e códigos de comunicação consuetudinários, os migrantes experimentam um processo de mudança psicológica e emocional importante que, dependendo dos recursos pessoais e do apoio da sociedade de acolhimento, é possível favorecer ou não a inclusão.

Além do impacto em um nível pessoal, a migração transforma as sociedades. Uma das principais características desse impacto é a formação de sociedades heterogêneas. A migração abre a possibilidade não apenas da coexistência, mas também da interação entre diferentes culturas que resultam do contato com outras formas de vida e perspectivas de mundo.

Atualmente as migrações de estudantes adquirem outros sentidos. É possível observar que fatores objetivos e subjetivos criam condições novas e particulares para o atravessamento das fronteiras internacionais por homens e mulheres que, movidos por diversas razões, que vão desde o desejo de liberdade até a vontade de adquirir outros conhecimentos e experiências de vida, decidem migrar (MEZZADRA, 2005; GUSMÃO, 2012; DE GÊNOVA; MEZZADRA; PICKLES, 2014).

Esse fato também acontece com os estudantes que vão para outros países com a finalidade de realizar cursos universitários de graduação e/ou de pós-graduação. Uma vez que estes estudantes chegam e se estabelecem nestes países, afetam e são afetados por fatores tanto objetivos quanto subjetivos, dando uma nova forma ao fenômeno migratório na atualidade.

Outro fator considerável são as lógicas migratórias, definidas por Dumont (2006) como a grande mobilidade de pessoas no mundo contemporâneo, associadas aos processos de globalização e de internacionalização, envolvendo uma dimensão técnica que desde os anos de 1980 tem sido aperfeiçoada para reduzir o tempo e o espaço.

Também de acordo com Dumont (2006), além dos meios de transporte, a dimensão

técnica é marcada pela difusão da Internet e da telefonia móvel a partir dos anos de 1990, contribuindo para que os migrantes tomem decisões mais rápidas e, de certo modo, como veremos aqui, em relação aos estudantes, para que mantenham relações mais frequentes com os familiares que permanecem no país de origem.

Outro fator a considerar, refere-se aos mecanismos de filtragem. A este respeito, Neilson (2013) comenta que as fronteiras dispõem de certos mecanismos de filtragem, utilizados para separar migrantes qualificados, categoria essa que abarca os estudantes, dos não qualificados.

Vejam, por exemplo, a experiência de países como Alemanha, Austrália, Canadá, Holanda, Singapura e República Checa, uma tendência que vem sendo adotada também pelo governo brasileiro, a exemplo do Programa Mais Médicos, do Governo Federal. Um desses mecanismos é dado pelo ingresso de estudantes estrangeiros ou de profissionais qualificados, pessoas talentosas que possuem uma série de competências linguísticas, colaborativas, sociais e técnicas desejáveis no mercado de trabalho contemporâneo.

Dessa forma, as pessoas se dispersam pelo mundo fugindo de perseguições políticas ou religiosas, de catástrofes naturais, ou em busca de trabalho, de estudo, de novas experiências de vida, de relacionamentos afetivos e, acrescenta-se ainda, o desejo de realização de um estilo de vida cosmopolita, entre outros fatores (CASTLES, 2000; ALMEIDA, 2014).

Logo depois, uma vez estabelecidos nos países de recepção, tanto para os estudantes quanto para os demais migrantes, esses recursos tornam-se fundamentais na mediação das relações sociais com o país de origem e com o país de recepção, permitindo que administrem e que compartilhem os sentidos, os afetos, as informações, os conhecimentos e os significados sobre estar entre o aqui e o lá, bem como os efeitos positivos e negativos decorrentes da experiência migratória, seja ela permanente ou temporária.

Devido à sua condição de estudante migrante, bem como à falta de direitos trabalhistas, sociais e educacionais, essa população é uma das mais vulneráveis à exclusão social na sociedade brasileira. Também é importante ressaltar que a migração ocorre como consequência das polaridades econômicas e sociais existentes entre e dentro das nações.

Os migrantes buscam melhores oportunidades, por isso migram, e esse fenômeno cria impactos nas pessoas, nas sociedades, identificando as diferenças entre aqueles que podem usufruir dos benefícios oferecidos por uma sociedade cada vez mais interconectada e aqueles que atualmente estão excluídos do bem-estar social.

Em particular, ao migrar se produz o contato com a sociedade de recepção e coloca os estudantes em um processo constante de (re) avaliação do propósito e do sentido de viver no

exterior, o que afeta suas decisões e projetos futuros, estejam estes relacionados à vontade de ficar, de regressar ao país de origem ou de migrar para outro lugar.

Tais mudanças podem ser influenciadas por fatores diversos, como a construção de relações afetivas, oportunidades de bolsa de estudo ou de trabalho, pelo desejo de prosseguir com os estudos sequenciais, ou mesmo pela forte identificação com a cultura e com o modo de vida no país de recepção, entre outros.

Finalmente, na medida em que vivem e interagem socialmente, essas pessoas também entram em contato com novas informações e conhecimentos, capazes de sustentá-los e de fortalecê-los em seus projetos de vida, modificando-os de algum modo.

Especificamente no caso dos estudantes, essa dimensão informacional e cognitiva do processo migratório ganha forma tanto pelos conteúdos técnico-científicos e culturais, com os quais eles entram em contato na vida acadêmica, quanto por um saber prático, subjetivo e vivo, que resulta das interações e das vivências construídas com o outro, sejam estes outros estudantes (nacionais e/ ou estrangeiros) ou professores, sejam as demais pessoas com as quais eles se relacionam além dos muros das universidades (GUSMÃO, 2006; 2008; SUBUHANA, 2007; REZENDE, 2009).

3 CAUSAS DA EXCLUSÃO SOCIAL: RACISMO, DIFERENÇA, PRECONCEITO, ESTEREÓTIPOS, ETNOCENTRICIDADE E COLONIALIDADE DO PODER

Esta seção do trabalho trata dos conceitos que produzem exclusão social, como racismo, diferença, preconceito, estereótipos, etnocentridade e colonialidade do poder, os quais criam afastamento da vida social e podem afetar alguns aspectos da vida das pessoas que vivem em exclusão social, acarretando em outros problemas, como o isolamento social e até problemas psicológicos, como a depressão e deserção estudantil. Por isso, abordaremos estes conceitos com a finalidade de identificar os fatores que produzem segregação, assim como diferenciar os distintos conceitos que estão relacionados com a exclusão. Para tanto, os respectivos tópicos serão apresentados em sete pontos.

3.1 Tensões e desafios da exclusão social

Com o objetivo de entender o conceito de exclusão social, explicam-se teoricamente uma série de fenômenos fundamentalmente sociais e econômicos que estão relacionados à perda ou negação de direitos essenciais e que definem a cidadania social.

A exclusão social assume proporções mais alarmantes nos países africanos, do qual fazemos parte, por razões históricas, culturais e econômicas sobejamente conhecidas. Existem cinco dimensões de fatores de exclusão: trabalhistas, econômicas, culturais (inclui a educação, que não deve estar no mesmo lugar da cultura étnica), pessoal e sócio relacional.

Para Giddens (2005), por exemplo, a exclusão social abrange o plano econômico, social e político. Dito de outro modo, a exclusão social apresenta-se como um triângulo, em cujo centro se encontram as práticas sociais e os processos políticos, que se ligam pela dinâmica a ela inerente, aos seus lados matizados pela privação da educação, dos serviços públicos e, sobretudo, pela falta de emprego.

Desse modo, descrever as principais dimensões da mudança social é importante porque considera três vetores de impacto nas desigualdades e na nova ordem social (SUBIRATS, 2005, p. 9).

De um lado, temos a complexidade em que a configuração da sociedade é baseada, em múltiplos elementos e fatores de desigualdade, não apenas considerando a sociedade tradicional de classes. Por outro, a subjetivação em que a transição social não é mais realizada de forma estruturada e previsível, mas, em vez disso, somos colocados em uma “sociedade de risco” (BECK, 2001).

Existem incertezas e dilemas que devem ser enfrentados a partir de uma

individualidade, e com ligações cada vez mais fracas das estruturas sociais coletivas dentro da configuração da “modernidade líquida”, na qual “a solidez das coisas é interpretada como uma ameaça” (BAUMAN, 2007).

Por fim, a exclusão configura-se como uma transição, não mais em termos de desigualdade e subordinação verticais, mas através de uma nova lógica de polarização dentro/fora, com graves implicações para os coletivos e, sobretudo, para os indivíduos, bem como ruptura dos laços básicos de integração como cidadãos na sociedade.

Conforme Tezanos (1999), a expressão exclusão social implica uma “imagem dual” da sociedade, com a existência de um setor “integrado” e um setor “excluído”. Assim, o estudo da lógica da exclusão social refere-se, em primeiro lugar, a tudo o que num determinado momento determina a localização dos indivíduos e grupos sociais em ambos os lados da linha que enquadra a inclusão e exclusão.

Desta forma, a exclusão é definida considerando as condições de vida coletadas em um conjunto de direitos sociais, políticos, trabalhistas e econômicos, característica da estrutura do Estado de Bem-Estar Social e sancionada nas Constituições (TEZANOS, 1999; 2001).

Os processos de exclusão devem ser analisados considerando sua dupla inclinação: como um processo interno e pessoal dos indivíduos, mas também com uma dimensão global que implica fraturas sociais entre os cidadãos (TEZANOS, 2001).

Assim, as pessoas que possuem essa condição social sofrem diversos preconceitos. Elas são marginalizadas pela sociedade e impedidas de exercerem livremente seus direitos de cidadãos.

Os excluídos sociais, geralmente, são minorias étnicas, culturais e religiosas. Como exemplos, temos os negros, índios, idosos, pobres, homossexuais, toxicodependentes, desempregados, pessoas portadoras de deficiência, dentre outros.

Também, essas pessoas ou grupos sociais sofrem muitos preconceitos. Isso afeta diretamente aspectos da vida, e, em muitos casos, gera outro problema, chamado “isolamento social”.

Porém, o principal elemento antagônico é o de cidadania social, para que as pessoas ou grupos sejam privados de “prazer” e de direitos elementares “que dizem respeito ao seu bem-estar como saúde, trabalho, educação, formação, habitação e qualidade de vida” (SEN, 2008, p.27).

Devemos considerar uma diversidade de fatores que compõem a exclusão social e que impedem sua análise baseada numa única dimensão, como é o caso da pobreza. Portanto, o conceito de exclusão social é extremamente útil para analisar situações em que se sofre uma

privação que vai além da econômica.

Em Tezanos (1999, 2001) podemos consultar quais são as características da diferenciação entre pobreza e exclusão social, embora seja verdade que, apesar de não serem sinônimos, eles podem ter alguns espaços de interseção.

Consoante Tezanos (2001), a exclusão social expressa a nova configuração das desigualdades dentro da atual “sociedade tecnológica”, da informação e conhecimento, em que “o conhecimento é uma parte maior do que nunca o valor de numerosos produtos e serviços” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000).

Neste novo contexto social, a exclusão não implica apenas a reprodução de desigualdades tradicionais (up/down), mas implica “um relacionamento para dentro ou fora do sistema social ou escopo em que as diversas áreas de cidadania devem participar e garantir os direitos políticos de todo” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p.6).

Outro fator a ser ponderado é o passado colonial, o qual pode ser considerado como um trauma ou ferida, ao ser uma experiência dolorosa, que tem deixado feridas emocionais naqueles que tem sido vítima da escravatura, migração forçada e violência política e em seus descendentes, os quais reproduzem esse passado e enfrentam os atuais traumas do mundo post-colonial (WARD, 2013; SAJED, 2013; ZAHRAEI, 2014).

Consequentemente, “falar em exclusão social é dizer que o problema não consiste apenas em desigualdades entre os extremos da escala social, mas também longe do centro do corpo social, entre o núcleo e aqueles que são rejeitados para as margens” (CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL, 1997).

A Fundação Encontro (2001) afirma que o termo exclusão social, em si, se refere a uma ruptura de ligações com o núcleo majoritário da sociedade, de modo que a condição de excluídos não pode ser definida a partir de um determinado conjunto de atributos de pessoas ou grupos, mas pela sua separação ou isolamento do resto da sociedade. Separação imposta à custa do novo modo de desenvolvimento e benefício da classe dominante.

Assim mesmo, existe uma convergência analítica na identificação de diferentes estágios ou zonas de exclusão, dependendo da vulnerabilidade a que essas pessoas são expostas em vários momentos de suas vidas.

Entende-se, também, que as fronteiras que compõem a exclusão são móveis e mudam, e os índices de exclusão são de riscos diferentes, dependendo da composição social e das circunstâncias pessoais.

Assim, Paugam (1991) identificou três espaços, sendo eles a integração, a fragilidade e a marginalidade. Juárez, Renes e outros (1995) e García Serrano e Malo (1996) também definiram três zonas em sua análise de exclusão (integração, vulnerabilidade e exclusão ou

marginalização) e diferenciaram até sete espaços entre as diferentes zonas.

As pesquisas de Pérez Yruela, Sáez Méndez e Trujillo (2002) e de Pérez Yruela, Rodríguez Cabrero e Trujillo (2004) estabelecem quatro espaços de acordo com a combinação dos eixos de pobreza e exclusão: precário e vulnerável; pobre e vulnerável; precário e excluído; pobres e excluídos, que seriam os marginalizados.

Tezanos (2001) diferencia área de integração, zona de vulnerabilidade, zona de assistência e zona de exclusão. Poggi (2004) estabelece até cinco espaços: inclusão total, inclusão parcial, exclusão leve, exclusão parcial ou precariedade e exclusão total. O estudo recente da Fundação FOESSA (2008) identifica um escopo de integração, outro de integração precária, outro de exclusão compensada e a exclusão grave.

Castel (1992) analisa a ideia de processo na vida social e distingue um certo número de áreas que formam um *continuum*. Uma área é a integração caracterizada por um trabalho estável e por uma inscrição relacional sólida, familiar e de vizinhança.

Uma zona intermediária é a de vulnerabilidade, que, ao contrário, é uma área instável, na qual as atividades e o trabalho caracterizam-se pela precariedade, trabalho de pequeno a baixo calibre, intermitente e desemprego. No que se refere aos aspectos relacionais nesta área, muitas vezes há também fragilidades nos apoios familiares e sociais.

Finalmente, uma área de marginalidade ou exclusão é identificada pela ausência de trabalho e pelo isolamento social. Com base neste esquema, observamos que a área chamada de vulnerabilidade ocupa um lugar fundamental e estratégico, pois alimenta a área de marginalidade na qual a exclusão social é criada e os indivíduos se inclinam de uma condição precária para uma condição totalmente marginal.

Por outro lado, quando a área de vulnerabilidade é reduzida e estabilizada, a zona de integração se expande (CASTEL, 1992). Nesse caráter procedimental da exclusão, é fundamental considerar intervenções públicas que possam prestar assistência às pessoas. Assim, o processo seria estruturado em quatro fases (CASTEL, 1997): integração, vulnerabilidade, assistência e exclusão social, ou melhor, desfiliação.

Dessa forma, a exclusão social toma forma dependendo de diferentes fatores de risco, que se inter-relacionam e que moldam os processos e trajetórias particulares diferentes umas das outras, com diferentes itinerários escolares, salários, trabalho e conjugal (KARSZ, 2004).

Por conseguinte, o ambiente de treinamento também adquire, hoje, na configuração da sociedade do conhecimento, uma importância relevante que o relaciona aos processos de exclusão social.

Assim, o treinamento recebido no sistema de ensino concede competências que facilitam a integração sócio trabalhista, mas, também, em paralelo, contribui para o

desenvolvimento pessoal, estado social e emocional dos indivíduos. No entanto, neste espaço de treinamento, eles participam de situações que atuam como determinantes dos processos de exclusão escolar e social ou que, em última instância, dificultam ou reduzem a integração social.

Destacam-se fatores como baixa escolaridade, analfabetismo, não conseguir passar na prova de proficiência em língua portuguesa (CELPE-BRAS), ignorância da língua, absenteísmo prolongado, abandono do sistema educacional (sem obter a qualificação básica), taxas de insucesso escolar, entre outros, podem ser considerados como fatores de risco que aumentam os processos de vulnerabilidade no ambiente escolar, social e de trabalho.

Portanto, a exclusão social também requer atenção às políticas de educação e formação, especialmente se considerarmos que a aprendizagem ao longo da vida é importante para a formação das pessoas e lhes permite uma participação plena em uma sociedade onde as informações e conhecimentos já estão configurados (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000).

Por isso, as relações entre o Estado e os sistemas educacionais precisaram ser redesenhadas, para resolver esses problemas, especialmente como resultado da nova reconfiguração do Estado Providência e os reajustes das redes de administração e status social através de seus benefícios e proteções.

Igualmente, as contribuições de Silver (2007) esclarecem este debate com a proposta de três paradigmas, em uma tentativa de acomodar a pluralidade de conotações conceituais. Neste sentido, Khun (1970) propôs três tipos ideais de abordagens analíticas: o paradigma da solidariedade, o da especialização e o do monopólio.

Para o paradigma da solidariedade, a exclusão se origina quando as relações entre sociedade e sociedades individuais são quebradas, produzindo limites culturais entre os grupos que ordenam a relação entre eles. O da especialização está alinhado ao pensamento liberal, que estabelece a distinção entre os sujeitos e a especialização dos grupos sociais.

Assim, a exclusão surge quando, na dinâmica das trocas sociais, há uma separação excessiva entre as esferas sociais que dão origem as barreiras sociais, morais, ideológicas, econômicas etc., que impedem a livre troca de relações sociais.

Outro paradigma importante é o do monopólio, que reflete a tradição weberiana, para a qual a ordem social é concebida como uma realidade coercitiva, imposta através de relações de hierarquias de poder, sendo a exclusão uma consequência da interação entre classes, estatuto social, estatuto dos indivíduos e atividade política, que constituem monopólios que são parte dos grupos que detêm o poder.

Dessa forma, este processo de fechamento social das instituições e dos diferentes

grupos cria limites que identificam esferas sociais para afastar as pessoas excluídas, perpetuando a desigualdade.

Parkin (1974) foi outro pesquisador social que se preocupou com esses processos, ajudando, assim, a forjar este conceito indescritível, baseando-se nas ideias de Weber de *lock-in social*, uma estratégia que põe em marcha a restrição ao acesso por recursos e bens (culturais, sociais, econômicos, etc.) que dependem de certas condições ou traços que são comuns e que, portanto, são atribuídos a certos grupos sociais, tais como etnia, língua, idioma, gênero, religião etc.

Por outro lado, é um desenho escolar que busca a concretização do princípio da igualdade de oportunidades através de “igualdade de tratamento no processo” para a máxima qualificação dos alunos, maximizando sua permanência nas salas de aula. Para alcançar este objetivo, os mecanismos seletivos mencionados acima são minimizados, como a implementação de princípios pedagógicos, promoção contínua, eliminação de exames exclusivos e itinerários acadêmicos paralelos, adaptações curriculares, dentre outros.

O fracasso escolar será agora explicado pela falta de motivação do aluno, que não tem as competências ou não foi capaz de aproveitar os recursos que o sistema ofereceu, aparecendo uma nova estratégia de exclusão que tentará convencer o próprio sujeito, através da mediação de próprios professores, de seu fracasso, persuadindo-o de que não possui as características intelectuais exigidas, ou que não demonstra as habilidades ou competências anteriormente estabelecidas, uma estratégia que, por outro lado, isenta o sistema de qualquer responsabilidade educacional do dito fracasso.

Neste debate, é apreciado o trânsito de uma escola claramente excluída para outra, que gera auto exclusão, o que está de acordo com a proposta de Parkin (1981), quando ele comenta o itinerário que foi produzido desde as estratégias iniciais excludentes coletivistas em relação a outros em que o indivíduo assume todo o papel de liderança (individualização) da exclusão (auto exclusão), estes cada vez mais sutis e encobertos.

Portanto, é necessário trazer à cena outros modelos de pesquisa (ecológicos e multifatorial, como será visto mais adiante) para esclarecer esses processos que investigam exclusivamente as “estratégias” de exclusão e não suas “regras”.

Em virtude disso, a realidade mais conhecida e óbvia da exclusão educacional manifesta-se presente no termo “apagado” (ESCUADERO; BOLIVAR, 2008; ESCUDERO; GONZALES; MARTÍNEZ, 2009) do fracasso escolar dos alunos e seus “arredores” (ESCUADERO, 2006, p. 76; ESCUDERO, 2002, p. 125, 128; MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 26), absentismo, abandono sem preparação, relações pessoais e acadêmicas suficientes e exclusivas, baixos níveis de desempenho, repetições, riscos de não se tornarem titulados,

cometerem falhas e designando processos que refletem possibilidades de desequilíbrios, deserção ou desengajamento escolar durante o período de escolaridade dos alunos, mas também causando situações de desconforto nos professores.

Em particular, o fracasso escolar é apresentado como uma construção que designa, e também certifica esses processos exclusivos, mas de maneira finalista e isolada e que não permite compreender e analisar a multiplicidade de causas que configuraram esta situação de exclusão, implicando em uma série de consequências associadas ou, como é refletido por Escudero (2002), uma série de “efeitos colaterais”, diminuindo ou impedindo a participação individual e pessoal em outras esferas de cidadania social e democrática.

Assim, para Escudero (2005), o fracasso escolar refere-se às

[...] lacunas no conhecimento de aprendizagem e habilidades acadêmicas e intelectuais consideradas aprendidas nas escolas, assim como o desenvolvimento inadequado de experiências pessoais, sentimentos, percepções e valores [...] e talvez, igualmente, “à aquisição insuficiente de habilidades sociais, conscientização e assunção de valores e normas de conduta que são decisivas para uma vida comum aceitável” (ESCUDERO, 2005, p.18).

Por outras palavras, Marchesi e Pérez (2003) consideram que a exclusão social e a exclusão educacional como fracassos, referem-se ao fracasso “daqueles” estudantes que, ao concluírem sua permanência na escola, não atingiram os conhecimentos e habilidades considerados necessárias para administrar de forma satisfatória a vida, o trabalho ou prosseguir estudos.

3.2 O racismo contemporâneo na sociedade brasileira

De acordo com Cashmore (2000), racismo é doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, cujo elemento essencial é que a raça determina a cultura e dela derivam as alegações de superioridade racial. Em um sentido ampliado, a palavra é usada para incorporar práticas, atitudes e crenças.

No entanto, o racismo não é apenas uma rejeição ou um ódio qualquer. Ele vai além, pois se encontra nas raízes da mentalidade do homem e se baseia em antigas crenças sobre a existência de raças superiores e inferiores.

O racismo é um conceito discutível como proveniente do conceito de raça, que prevaleceu durante o século XIX, a partir de um olhar biotologista e tendia a promover a discrepância e/ou a supremacia racial de alguns povos sobre outros, de acordo com diferenças biológicas que se transformaram nas bem conhecidas ideologias e programas políticos do nazismo e do fascismo e similares do século XX. Este qualificador refere-se, atualmente, a

qualquer atitude ou manifestação que reconheça ou afirme a inferioridade de alguns grupos étnicos e a superioridade do próprio coletivo.

Por outro lado, a xenofobia é uma maneira de preconceito em que a forma de rejeição ou aversão é dirigida a estrangeiros, a qualquer etnia diferente ou mesmo a pessoas cujas características sociais, políticas e culturais sejam diferentes. Ela é expressa em um julgamento *a priori*, sobre um objeto sem a necessidade de apresentar evidências e mesmo sem ter uma experiência real ou direta em relação a essas minorias estigmatizadas.

O racismo é refletido na rejeição que se manifesta em diferentes formas de agressão, violência simbólica e maus tratos às minorias, concentrando-se onde coabitam diferentes grupos étnicos. Por outro lado, a xenofobia baseia-se no medo do diferente e se exprime na rejeição e exclusão integral de qualquer identidade que não seja sua. Finalmente, leva ao sentimento de ódio em face da diferença.

A principal distinção entre os dois conceitos é que a xenofobia se concentra na rejeição e exclusão, enquanto o racismo é baseado em um princípio de superioridade, seja cultural ou racial, de um grupo sobre outro. Ressaltamos, a partir da perspectiva educacional, que uma das principais características da xenofobia é que ela impõe a qualquer minoria um critério de assimilação cultural, a fim de preservar sua própria cultura.

Para isso, recorre a diferentes tipos de argumentos históricos, linguísticos, culturais etc. Dessa maneira, justificam-se diferentes formas de exclusão e segregação em relação aos grupos étnicos afetados.

É importante considerar que a xenofobia tem dois lados que levam ao mesmo fenômeno: de um lado está a rejeição pela comunidade local contra a ameaça representada por um importante fluxo migratório para o país anfitrião; de outro, a rejeição que os imigrantes podem expressar ao conhecer a cultura, desmonstrando um choque claro ante a cultura local, não se esforçando para se integrar ou conhecer a cultura, língua e tradições, chegando a gerar ações de repúdio à nova cultura.

Isto, por sua vez, é resultado do choque cultural que está sendo vivenciado diante da comunidade receptora, ou seja, pela falta de flexibilidade pessoal necessária, dada a necessidade de se unir a uma cultura diferente.

Obviamente, em comparação à dinâmica da mobilização social imposta pela economia global em que vivemos, como resultado da crise econômica e da assimetria entre os países desenvolvidos contra aqueles que não o são, estamos diante de cenários complicados para o Século XXI.

Desde então, as ações xenófobas aumentaram, com diferentes níveis de agressão e *bullying* nas escolas, a partir de ações individuais para ações coletivas. Diante disso, as mídias

sociais acabam exaltando e favorecendo tais manifestações, seja minimizando tais ações ou destacando e/ou generalizando qualquer evento realizado por alguém pertencente a qualquer minoria de imigrantes.

Nesse contexto, o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Por outro lado, é um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 1995).

Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Para eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional.

Na forma individual, o racismo é manifestado por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou de propriedades e assassinatos.

O racismo e as várias formas de discriminação estão impregnados na história da sociedade, tanto brasileira como mundial. E, com o decorrer dos anos, eles vêm mostrando várias faces e surgem acompanhados por discursos que os camuflam.

No século XXI, o racismo se apresenta disfarçadamente, ligado a uma questão econômica, não podendo ser expresso nitidamente, uma vez que há leis que reprimem tais atitudes. Skliar (2004) ressalta que o racismo pode ser definido como:

[...] o fato de fazer do outro, de qualquer outro, de todo uma mitologia: fixá-lo num ponto estático de um espaço preestabelecido, localizá-lo sempre no espaço de nós mesmos, traduzi-lo para nossa língua e despojá-lo de sua língua, fazer do outro um outro parecido, mas um outro e nunca idêntico a nós mesmos, e negar a sua pluralidade inominável, a sua multiplicidade (SKLIAR, 2004, p. 83).

O racismo e a discriminação são, portanto, formas de segregar e invalidar o outro por medo ou por não aceitar suas diferenças culturais, religiosas, de costumes, entre outras.

Contudo, uma vez que tenhamos como perspectiva o valor da diversidade e o respeito aos direitos humanos, nada justifica agressões simbólicas, verbais e até mesmo físicas. As diferenças, tanto raciais como qualquer outra, não podem ser vistas como ameaças.

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos,

das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

De acordo com Teixeira (1992, p. 21), a discriminação é fruto do mito da democracia racial que afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Conforme essa autora, este modelo de preconceito causa discriminação, pois a ênfase recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, como a fonte que gera a discriminação.

Por outro lado, é importante destacar que a discriminação pode aparecer por outros motivos de natureza social, política ou psicológica, assim como pelo preconceito que tem a sociedade de bem-vinda. Para defender esta ideia trazemos a definição de Teixeira (1992), afirmando que a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (TEIXEIRA, 1992, p. 124).

Também veremos que existem dois tipos de discriminação, a discriminação racial direta, que seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor, e a discriminação indireta, que é

aquela que redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório (JACCOUD; BEGIN, 2002, p. 58).

A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas, quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil.

Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas), onde insiste em retratar os negros e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Os cientistas sociais Borges, Medeiros e D’Adesky (2002, p. 49) ainda relatam que os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda, entre outros países.

Dessa forma, Hélio Santos (2001) reflete que o racismo parte do pressuposto da

“superioridade de um grupo racial sobre outro”, assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

Assim mesmo, tais segregações podem ser presenciadas no meio escolar, por meio de brincadeiras e piadas, pois os indivíduos se sentem “ameaçados” ou perturbados com as diferenças de seus colegas.

Para Guimarães (1999), raça é:

[...] um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa negativa frente aos certos grupos sociais, e informada a uma noção específica por natureza, como algo sendo determinado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade naturais preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9, apud GOMES, 2005, p. 156).

Como pode ser percebido, raça e racismo, para Guimarães e Gomes, são construções sociais. Na visão de muitos brasileiros, existem várias raças. Logo, esse fato social não deve ser simplesmente negado.

Com efeito, Abramovay e Castro (2006) ressaltam que o termo raça é sustentado em um

[...] plano das relações, conjugando identificações, alteridades, estereótipos e demarcações de códigos de conduta, o que lhe empresta um significado singular como sistema de referência e de socialização, ressaltando que sua base é social. A atribuição ou a auto atribuição racial possibilita situar o sujeito em um contexto social posicionando-o, a partir de uma presumida exterioridade, nas relações que se estabelecem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 149).

A saber, o termo raça é basicamente para definir o indivíduo e sua posição no meio social. Ou seja, se apresenta como uma forma de estruturar uma hierarquia, neste caso, a racial. Portanto, alguns grupos terão acesso ao topo da hierarquia social, enquanto outros, por pertencerem a grupos raciais distintos, serão segregados.

Para efeito deste estudo, entendemos o preconceito a partir da definição de Sant’Ana (2005), que o conceitua como uma opinião preestabelecida, imposta pelo meio, época e educação. Ele regula a relação de uma pessoa com a sociedade. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANT’ANA, 2005, p. 62).

Já a discriminação, conforme argumenta Sant’Ana, é:

[...] o nome que se dá a conduta (ação ou omissão) que viola os direitos das

pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. Ela é assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito, e do estereótipo (SANT'ANA, 2005, p. 63).

Tanto o preconceito como a discriminação étnico-racial são frutos do racismo, que, no Brasil, no contexto atual, quase sempre são camuflados, de modo que a própria sociedade pensa que vive em um país no qual as diferenças são respeitadas e todos têm direitos iguais.

Desse modo, a melhor maneira para acabar com a discriminação é a sensibilização dos alunos, por meio de palestras e ações pedagógicas. Esta fala é corroborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs), de 2004, que assevera:

[...] a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs), deve-se “combater o racismo e trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial”.

Por isso, é necessário mostrar como a discriminação pode ser prejudicial ao desenvolvimento da identidade étnico-racial do indivíduo. Pois, de acordo com Cardoso (2000):

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as ideias pré- concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente. Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o nazi-facismo queimava livros. Mas não é só por isso que o tema do racismo e da discriminação racial é importante para quem se preocupa com a educação. É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade (CARDOSO, 2000, apud MUNANGA, 2005, p. 9).

Geralmente, as manifestações da discriminação por motivos de racismo e do preconceito ocorrem de maneira implícita, raramente aparecem em formas diretas, através de hostilidades ou de defesa radical da ideia de inferioridade “natural” do negro. Esse comportamento é fruto de um processo de construção ideológica camuflada pelo mito da democracia racial que nega a existência de desigualdades raciais no Brasil. Por isso, educar para as relações étnico-raciais implica, primordialmente, refletir sobre a maneira peculiar do

povo brasileiro lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir.

3.3 Os fundamentos conceituais das diferenças e os preconceitos e suas implicações na exclusão social

A cultura de um país é muito importante na hora da formação de uma pessoa integrante de determinada nacionalidade. Ela nos influencia na maneira de pensar, agir e interagir com pessoas de outras culturas e a carregamos para todos os lugares que visitamos e não percebemos isto. Este fenômeno manifesta-se em questões importantes e também em detalhes que normalmente passam despercebidos.

Portanto, as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições (DA SILVA, 2000).

Da mesma forma como as diferenças entre as culturas humanas são, frequentemente, traduzidas em termos de superioridade e inferioridade, hipóteses evolucionistas, também encontramos, não raro, as diferenças vistas como questão de personalidade, caráter, temperamento, hipóteses da personalidade e cultura, como se a cultura fizesse a escolha daquilo que deve ser minimizado, acentuado ou ignorado nas vidas humanas.

Algumas características dos indivíduos, da sua personalidade, teriam um “valor” positivo ou negativo para a cultura que o incentivaria ou reprimiria. Nesse sentido, a ideia central da escola é, a grosso modo, estabelecer a relação entre a cultura e as personalidades individuais.

Isto quer dizer, a diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como outros ou forasteiros, expressando-se como a incapacidade de conviver com a diferença, o qual é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas. Também, poderia ser considerada em forma positiva, como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, podendo ser vista como enriquecedora.

Quando se trata de entrarmos em contato com uma nova cultura ou seus representantes é importante recordar que alguns ajustes devem ser feitos para melhor entendê-la. As circunstâncias com as quais temos que conviver junto a “estrangeiros” variam muito, seja porque vamos fazer um intercâmbio cultural, uma viagem de negócios,

trabalharmos como imigrantes, ou, simplesmente, porque queremos conhecer o mundo.

Os ajustes a serem feitos dependerão muito de quem está no “território do outro”. Um encontro de culturas deve ser sempre prazeroso e significativo, nunca um jogo de poder e opressão. É muito importante destacar que, aquele que é “local” tem a opção de definir as regras do encontro, mas sem perder a capacidade de ser hospitaleiro.

Com o objetivo de conseguir acolher ao outro, devemos nos preparar para recebê-lo, por exemplo, conhecer os costumes e as diferenças culturais para que o encontro seja agradável. Isto é um grande passo para evitar conflitos gerados pelo fato de que as pessoas percebem, interpretam e deduzem as coisas de formas distintas.

Entretanto, o chamado “esquema liberal de cegueira às diferenças” nega a identidade das pessoas, forçando-as a adotarem um molde homogêneo que não é o seu, violentando-as dessa forma.

A suposta neutralidade desse molde é contestada, já que “os princípios das políticas da igual dignidade são de fato um reflexo de uma cultura hegemônica. Conseqüentemente, a suposta sociedade justa, cega-às-diferenças, não só é desumana (porque suprime as identidades) mas, também, de maneira inconsciente e sutil, altamente discriminatória em si mesmo” (TAYLOR, 1992).

Assim, “o outro é [...] aquele que pode dizer eu como eu e, como eu, ser considerado um agente, autor e responsável pelos seus atos. Do contrário, nenhuma regra de reciprocidade seria possível” (RICOEUR, 1990, p. 47).

Em outras palavras, Ricoeur vê na relação entre os diferentes agentes culturais e na reciprocidade a possibilidade de projetos realmente universais, diminuindo assim as diferenças e melhorando a coexistência das diferentes culturas num mesmo ambiente.

Por outro lado, Taylor (1992) disse que as minorias procuram manter a sua identidade distinta, o que, do ponto de vista das mesmas, pode implicar a ausência de contatos culturais e com as instituições democráticas.

Do mesmo modo, o reconhecimento das diferenças apresenta, por sua vez, o perigo da autosegregação, em que as culturas resistem a qualquer tentativa de comunicação. “A libertação cultural deve ser associada à procura da comunicação cultural que pressupõe simultaneamente a aceitação da diversidade e o recurso a um princípio de unidade” (TOURAINÉ, 1997, p. 102).

Conseqüentemente, devemos considerar algumas variáveis, como a tolerância política, a discriminação e o preconceito, a (falta de apoio à) discriminação positiva, encarada por alguns autores como uma manifestação sutil de preconceito, a percepção de ameaça da maioria, relativamente, a grupos minoritários, o contato entre os diferentes grupos e as suas

consequências na qualidade das suas relações.

Podemos encontrar vários tipos de diferenças, como nos valores, tradições e religião, a diferença na língua que falam, costumes e modelos educativos diferentes que provocam em alguns casos a discriminação sofrida pelas minorias.

Entender o preconceito como uma atitude que traz consigo a predisposição deliberada de desvalorizar o outro é compreender que essa atitude extrapola o campo da aprendizagem, sendo uma ideologia transmitida de geração a geração por falta de informação e entra no campo racional e consciente da decisão.

Por conta disso, o preconceito não tem limites de possibilidades de manifestação, sendo praticamente impossível dizer que alguém seja destituído de preconceito.

Podemos afirmar que o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem.

Pettigrew e Meertens (1999) distinguem entre o preconceito flagrante, forma tradicional de preconceito, caracterizado como quente, direto, próximo, evidente, e preconceito sutil, forma moderna, caracterizado como frio, distante, indireto, mascarado, não racial ou étnico, mais procedimental que o tradicional.

Até mesmo pode ser considerado como os conceitos ou opiniões formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Bernd (1994) afirma que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos.

Configura-se, pois, uma posição dogmática e sectária, que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições. Então, o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa.

Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda.

Finalmente, a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de

um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade.

Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, em companhia das formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial” (BENTES, 1993, p. 31).

3.4 Refletindo sobre os estereótipos, etnocentrismo e a colonialidade do poder que geram exclusão

Os estereótipos foram descritos como produtores de preconceito e discriminação (com o conseqüente conflito social associado). Por sua vez, eles orientam a tomada de decisão como a educacional (SAGEBIEL e VÁSQUEZ-CUPEIRO, 2010) e pode atuar, quando implícito, como moduladores de desempenho (NOSEK et al., 2009).

Em relação aos estereótipos, Myers (2005) garante que eles correspondam a uma crença sobre os atributos pessoais de um grupo de pessoas. Ele também menciona que, às vezes, são imprecisos, difundidos em excesso e resistentes a novas informações.

De uma abordagem psicológica, Tajfel (1984) define estereótipos como certas generalizações, cuja principal função é simplificar ou categorizar a informação externa percebida pelo ser humano para conseguir adaptação ao meio ambiente. Quando eles são compartilhados por um grande número de grupos ou entidades, falaremos sobre estereótipos sociais. O autor mencionado, por sua vez, considera mais importante a estrutura geral e a função de estereótipo que são originados em tradições culturais.

Esta estrutura é baseada em três processos cognitivos básicos: categorização, a segmentação de todo o social em partes ou subconjuntos definidos e estáveis; comparação social, oposição simbólica ou confronto social entre os conjuntos assim definidos; e atribuição de características, a atribuição de conteúdos estáveis que justificam a categorização ou parcelas estabelecidas.

Desse modo, os principais mecanismos sociocognitivos na formação de estereótipos associados a categorias são os processos de acentuação e contraste (PELLEY et al., 2010). O primeiro minimiza as diferenças intragrupo, agindo como um viés de homogeneidade, fazendo as pessoas do grupo parecerem mais semelhantes do que realmente são (mulheres são tenras); o segundo maximiza as diferenças com o grupo externo (ao contrário das mulheres, os homens são rudes).

Ainda, os estereótipos correspondem as imagens sociais, que são espalhadas de forma muito eficiente, através de vários canais de contribuição, ampliando a sua produção e manutenção.

Autores, como Quin e McMahon (1997, p. 139-141) argumentam que o estereótipo “é uma imagem convencional, cunhada, um preconceito popular sobre grupos de pessoas. Criar estereótipos é uma maneira de categorizar grupos de acordo com sua aparência, comportamento ou costumes”. Ao usá-los, é feito um destaque dos recursos mais característicos do grupo.

Desta forma, surge uma opinião, tanto positiva como negativa. Por sua vez, os estereótipos podem ser de diferentes tipos: de nacionalidades, raças, sexos e grupos. Os autores esclarecem que não há estereótipos de todos os grupos sociais, nem todos têm a mesma força. Ao longo dos anos, os estereótipos dos grupos vão mudar de acordo com transformações sociais ou políticas. Algumas de suas características mais significativas são:

- Conceitos compartilhados por grupos sobre outros grupos;
- Eles usam símbolos para transmitir classificações;
- Aplicativo é destinado mais a alguns grupos do que a outros;
- Eles têm uma grande dificuldade quando se trata de modificá-los, embora seja possível.

Por outro lado, eles determinam algumas circunstâncias pelas quais aceitamos e usamos estereótipos:

- Eles parecem naturais e, portanto, nós os usamos sem pensar;
- Distorcem as verdades de tal forma que elas ainda pareçam verdadeiras;
- Existe concordância sobre seu uso e significado;
- Evitam ter que pensar criticamente, são simplificações úteis de pensamento.

Por isso, Quin e McMahon (1997) consideram que a sociedade é, indiretamente, a criadora dos estereótipos e, a mídia, seus principais disseminadores e geradores. Os estereótipos giram em torno de grupos que são considerados “problemáticos”, por ameaçarem alguns valores e um estilo de vida predominante na sociedade.

Allport (apud, ANDRÉS, 2002, p.73) enfatiza o papel desempenhado pela mídia como portadora de estereótipos, uma vez que eles são um fator importante na explicação de sua existência: “através da mídia, estereótipos são socialmente apoiados, revividos continuamente e martelados [...]”.

Para Surinyac (1998, p. 138) os tipos são “pessoas que compartilham traços e atributos comuns também a outros grupos ou classes de pessoas e que, portanto, podem

representá-los perante o público”.

Eles são repetidos sem variações repetidas vezes, e um ou mais estereótipos podem surgir a partir deles. Por exemplo, o acadêmico é um tipo, enquanto o acadêmico simples e mundano é um estereótipo. Desta forma, os tipos se tornam estereótipos quando eles são usados em diversas ocasiões e se tornam parte da cultura linguística, de tal forma que possam ser reconhecidos e esperados.

Os estereótipos sociais são uma série de crenças gerais relacionadas a um grupo ou a uma classe de pessoas específicas. Eles geralmente são aplicados de tal forma que a pessoa que os possuem acham que todos aqueles que pertencem a uma categoria têm uma característica específica.

Assim, os estereótipos sociais têm a ver com um fenômeno psicológico conhecido como categorização social. Por causa disso, tendemos a classificar o restante das pessoas em certos grupos sociais. Quando isso acontece, começamos a tratar cada pessoa mais como um membro de seu grupo do que como um indivíduo.

Em particular, os estereótipos podem nos fazer ignorar informações específicas sobre uma pessoa, assumindo que apenas pertencendo a um grupo terá as mesmas características que o resto de seus membros. Por outro lado, eles também podem nos fazer isolar de alguém, de um grupo diferente do nosso e tendem a ser a base de muitos preconceitos.

Porém, os estereótipos sociais surgem porque nossa mente está constantemente categorizando o mundo ao nosso redor. Como a capacidade de processamento de nosso cérebro é limitada, precisamos simplificar o que nos rodeia de tal maneira que possamos dividi-lo em categorias mais ou menos claras.

No caso de nossos pensamentos sobre outras pessoas, essa categorização social ocorre espontaneamente, sem que percebamos. Devido a fatores como nossa biologia e nossa educação, tendemos a nos concentrar em certas características das pessoas ao nosso redor que as fazem pertencer a um determinado grupo.

Assim, antes de conhecer completamente uma pessoa, aspectos como raça, sexo, orientação sexual ou afiliação política servem para formar uma ideia inconsciente de como pensamos que é. Essa categorização social nos leva a atribuir certos recursos que são tipicamente associados ao grupo com o qual vivemos.

A princípio, pensava-se que apenas pessoas racistas, sexistas ou homofóbicas mostravam estereótipos (que, no caso de serem negativos, são conhecidos como preconceitos). No entanto, vários estudos permitiram aos pesquisadores descobrir que todas as pessoas estereotiparam outras automaticamente.

Por outras palavras, os estereótipos têm sua origem no funcionamento da mente

humana. Devido ao fenômeno da classificação social, as pessoas precisam categorizar outras para interagir com elas de maneira eficaz.

Por outro lado, disciplinas como a sociologia, acreditam que os estereótipos, apesar de terem uma base biológica, são formados principalmente devido à cultura em que estamos imersos. Fatores como as informações que recebemos de nossos pais ou da mídia podem influenciar a formação de estereótipos.

Por exemplo, de acordo com essa teoria, tendemos a associar traços positivos a grupos sociais historicamente privilegiados e traços negativos a pessoas em situação de desvantagem. Esse modo de criar estereótipos seria perpetuado pela educação, pelas expressões culturais e pela vida social em geral.

No entanto, porque os humanos precisam usar estereótipos para serem capazes de lidar adequadamente com o mundo, é impossível nos livrarmos deles para sempre. Portanto, a única coisa que a cultura pode mudar é o conteúdo de alguns estereótipos, não o fato de pensarmos em termos de grupos.

Ressaltamos, ainda, que os estereótipos sociais quase sempre têm sua origem em algo verdadeiro. No entanto, basear-se na observação de todo um grupo e não de um indivíduo, governado cegamente por estes pode levar a não perceber as muitas exceções que existem.

Logo, ser regido por estereótipos sociais também pode causar discriminação e preconceitos. Portanto, é necessário estar ciente de nossos próprios estereótipos e tentar observar a realidade objetivamente.

Allport (2002) explica que existem vários tipos de estereótipos. Entre eles, encontramos:

De raça: os estereótipos de raça se baseiam na atribuição de certas características a uma pessoa apenas devido à sua etnia ou à cor da sua pele. Dependendo da cultura em que são produzidos, seu conteúdo será diferente;

De gênero: outra característica da qual dependemos para classificar as pessoas é o gênero. Dependendo se alguém é homem ou mulher, atribuiremos uma série de características gerais só porque pertencem a um certo gênero;

De classe: esses estereótipos têm a ver com as crenças associadas a certas posições sociais, por exemplo, empresários, trabalhadores, políticos ou funcionários;

De orientação sexual: eles são baseados na atribuição de características a um indivíduo com base no gênero das pessoas pelas quais ele é atraído;

De nacionalidade: uma das maiores fontes de estereótipos é a nacionalidade de uma pessoa. Embora relacionados à raça, os estereótipos do país vão um passo além e classificam os indivíduos de acordo com sua terra natal;

Religioso: eles atribuem certas características às pessoas com base em sua fé e em suas crenças religiosas;

Políticos: semelhante aos anteriores, os estereótipos políticos consistem em pensar de certa forma sobre alguém com base em suas crenças políticas e sociais.

Alguns exemplos de estereótipos sociais são os seguintes:

- Pensar que os homens são mais racionais que as mulheres;
- Acreditar que os asiáticos são muito bons com matemática;
- Dizer que os franceses são superimportantes e que os alemães são todos muito pontuais e eficientes;
- Acreditar que os homens de negócios são todos maus e os trabalhadores são bons e honestos.

Os conceitos de estereótipo e preconceito são confundidos com assiduidade. No entanto, para a psicologia social, são conceitos com nuances diferentes. Geralmente, ambos os conceitos são usados para definir atitudes negativas que, em última instância, resultam de desigualdades sociais ou processos discriminatórios.

Os estereótipos, de acordo com Allport (2002), cumprem funções de categorização (simplificação do universo estimulante), defesa de valores (manter a distinção positiva para o grupo, especialmente quando o *status quo* pode ser evidenciado) e manutenção do *status quo* (facilita o controle da ideologia dominante no contexto).

Assim, um preconceito é uma atitude, geralmente de rejeição, para os membros de um grupo. É uma reação injustificada a uma pessoa originada pela filiação a um grupo social específico. Preconceitos são os sentimentos positivos ou negativos e emoções que se tem sobre um grupo social e seus membros. Por exemplo, quando uma pessoa reage negativamente ao ver uma mulher estacionando mal, ou quando uma pessoa agarra sua bolsa com força para não ser roubada ao ver uma pessoa negra entrar no metrô.

Obviamente, ambas as crenças estão erradas, são estereotipadas, e tornam-se viés negativo quando usadas carinhosamente ou de modo emocional (frustração no carro, defesa no metrô). Se essa reação não existisse, essa atitude, haveria apenas o estereótipo. Tal como acontece com os estereótipos, nem todos os preconceitos são negativos.

Portanto, o que diferencia o estereótipo do preconceito é a atitude mostrada, a reação. Um estereótipo (positivo ou negativo) é uma opinião justificada do componente cognitivo e o componente do preconceito seria afetivo, irracional e injusto, é uma atitude negativa (ou positiva, se for o caso). Então, poderíamos dizer que um estereótipo seria capaz de

desencadear uma atitude preconceituosa (negativa ou positiva).

Conforme Gomes (1995), o etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos, e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial.

Os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de serem controlados. Porém, quando esse tipo de sentimento existe, é importante não o confundir com racismo.

Etnocentrismo é uma visão de mundo, conforme a qual o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos e nossas definições do que é a existência (GUIMARÃES, 1984).

No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença, no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno em que se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos.

No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano, sentimento e pensamento, vão juntos, compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades, como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas.

Como uma espécie de pano de fundo da questão etnocêntrica, temos a experiência de um choque cultural. De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta às vidas significadas em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente.

Logo, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente” que, ocasionalmente, nem sequer faz coisas como as nossas ou, quando as faz, é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe.

Este choque gerador do etnocentrismo nasce, talvez, na constatação das diferenças. Grosso modo, um mal-entendido sociológico. A diferença é ameaçadora, porque fere nossa

própria identidade cultural. O monólogo etnocêntrico pode, pois, seguir um caminho lógico mais ou menos assim: “Como aquele mundo de doidos pode funcionar? Espanto! Como é que eles fazem? Curiosidade perplexa? Eles só podem estar errados ou tudo o que eu sei está errado! Dúvida ameaçadora?! Não, a vida deles não presta, é selvagem, bárbara, primitiva! Decisão hostil!”

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo. No limite, algumas sociedades chamam-se por nomes que querem dizer “perfeitos”, “excelentes” ou, muito simplesmente, “ser humano” e ao “outro”, ao estrangeiro, chamam, por vezes, de “macacos da terra” ou “ovos de piolho”.

De qualquer forma, a sociedade do “eu” é a melhor, a superior, representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do “outro” é atrasada. E o espaço da natureza, são os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, pois, estes somos nós. O barbarismo evoca a confusão, a desarticulação, a desordem.

O que importa realmente, neste conjunto de ideias, é o fato de que, no etnocentrismo, uma mesma atitude informa os diferentes grupos. O etnocentrismo não é propriedade, como já disse, de uma única sociedade, apesar de que, na nossa, revestiu-se de um caráter ativista e colonizador com os mais diferentes empreendimentos de conquista e destruição de outros povos.

O etnocentrismo está calcado em sentimentos fortes, como o reforço da identidade do “eu”. Possui, no caso particular da nossa sociedade ocidental, aliados poderosos. Para uma sociedade que tem poder de vida e morte sobre muitas outras, o etnocentrismo se conjuga com a lógica do progresso, com a ideologia da conquista, com o desejo da riqueza, com a crença num estilo de vida que exclui a diferença.

A atitude etnocêntrica tem, por outro lado, um correlato bastante importante e que talvez seja elucidativo para a compreensão destas maneiras exacerbadas e até cruéis de encarar o “outro”. Existe realmente, paralelo à violência que a atitude etnocêntrica encerra, o pressuposto de que o “outro” deva ser alguma coisa que não desfrute da palavra para dizer algo de si mesmo.

Quando se produz choque de culturas, os personagens de cada uma delas fizeram, obviamente, a mesma coisa. Privilegiaram ambas as funções estéticas, ornamentais, decorativas de objetos que, na cultura do “outro”, desempenhavam funções que seriam

principalmente técnicas. Cada grupo “traduziu” nos termos de sua própria cultura o significado dos objetos, cujo sentido original foi forjado na cultura do “outro”. O etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do “outro” nos termos da cultura do grupo do “eu”.

Além disso, o etnocentrismo implica uma apreensão do “outro” que se reveste de forma bastante violenta. Como já vimos, pode colocá-lo como “primitivo”, como “algo a ser destruído”, como “atraso ao desenvolvimento” (fórmula, aliás, muito comum e de uso geral no etnocídio, na matança dos índios).

Do mesmo modo, o “outro” e sua cultura, da qual falamos na nossa sociedade, são apenas uma representação, uma imagem distorcida que é manipulada como bem entendemos. Ao “outro” negamos aquele mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo.

Significa que, aqueles que são diferentes do grupo do eu, os diversos “outros” deste mundo, por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos.

Assim, as ideias etnocêntricas que temos sobre as “mulheres”, os “negros”, os “empregados”, os “paraibas de obra”, os “colunáveis”, os “doidões”, os “surfistas”, as “dondocas”, os “velhos”, os “caretas”, os “vagabundos”, os gays e os demais “outros” com os quais temos familiaridade, são uma espécie de “conhecimento”, um “saber” baseado em formulações ideológicas, que no fundo transformam a diferença pura e simples num juízo de valor perigosamente etnocêntrico.

Por enquanto, quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece, estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos, estamos relativizando.

Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar do que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença.

Outro grupo que sofre pelo etnocentrismo é o estrangeiro, considerado como o outro, que aparece como a manifestação daquilo que não se enquadra e que, exatamente por isso, não cabe, e os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlados.

Porém, quando esse tipo de sentimento se exagera, produzindo uma ideia de que o outro, visto como o diferente, apresenta, além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode se transformar em racismo.

É, de certa forma, deste modo, que, historicamente, recebemos a ideia do que é ser estrangeiro, cuja significação nos remete à outra coligada ideia, do que é ser nacional, e são as culturas que definem as formas como interpretamos os outros como estrangeiros ou não, quer dizer, como pertencentes ou não-pertencentes.

Diante da impossibilidade de se conhecer a outra cultura, se não pelo écran dos televisores, acredita-se naquilo que se torna o velame-verdadeiro. Este relato parcial se torna formativo, opinativo, e quando não muito, se torna, também, fonte oficial de informação para deliberações governamentais.

Principalmente nas circunstâncias de conflitos, destacam-se três fontes de informação: mídia internacional (inglesa, americana, principalmente), informações do exército ou das forças armadas (o próprio ocupador fazendo o relato de sua atuação) e jornais locais (necessariamente, partidários e sectários). Qual a possibilidade de se reunir qualquer tipo de aproximação com a verdade?

Por isso, diante do estrangeiro, a globalização deve reagir de modo a ser capaz de absorver o alto grau de insegurança, drenando-o para dentro de esforços coletivos de superação das diferenças e criação de canais de evasão dos mitos, muitas vezes criados, muitas vezes fundados, de que o outro é um inimigo natural. Para isso, temos de ser capazes de convencer-nos de que civilização e barbárie só existem onde é possível criar as formas de determinação do que é ser civilizado e do que é ser bárbaro.

Isso significa que precisamos superar a forma colonialista de definir o encontro intercultural e passarmos a prezar na diferença do outro. Esta alteridade deve ser reconhecida como humana, e igualmente sujeita ao respeito, ao deferimento do esforço psíquico de sua compreensão. Aí está um exercício moralmente fundado de irrestrito respeito à diferença e prática de tolerância.

Assim, em nosso tempo, o estrangeiro tanto pode ser simbolicamente o objeto do preconceito e do ódio: o pobre, o negro, o judeu, o homossexual, o 'louco', o que você quiser. Aqui, o estrangeiro (o estranho) é aquilo que não reconheço como sendo eu ou fazendo parte de 'meu reinado', então eu tento discriminá-lo, recriminá-lo e, finalmente, colocá-lo para fora do meu circuito de signos familiares (este é o estrangeiro indesejado), como, por outro lado, o Estrangeiro pode ser objeto da mais alta idealização: aquele que atravessa as fronteiras com tanta liberdade', com sua capacidade de ir e vir, como se de nada, nem de ninguém, precisasse.

Conseqüentemente, nossas próprias atitudes frente a outros grupos sociais com os quais convivemos nas grandes cidades são, muitas vezes, repletas de resquícios de atitudes etnocêntricas.

Por tanto, rotulamos e aplicamos estereótipos através dos quais nos guiamos para o confronto cotidiano com a diferença.

Conforme Quijano (1992), na medida em que as relações sociais que se configuravam eram relações de dominação, tais identidades eram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, constitutivos deles e, conseqüentemente, ao padrão de dominação colonial que foi imposto. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Assim, Quijano (1992) explica que, com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos do colonizado e assumiram-no como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânica americana. Os negros estavam lá não só como os mais explorados, uma vez que a parte principal da economia estava em seu trabalho. Eles eram, acima de tudo, a mais importante raça colonizada, já que os índios não faziam parte dessa sociedade colonial.

Conseqüentemente, os dominantes se chamavam mesmos alvos nos Estados Unidos, a ideia de raça era uma forma de garantir legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.

A subsequente constituição da Europa como uma nova entidade após a América e a expansão do colonialismo do resto do mundo, levou à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como uma naturalização das relações coloniais de dominação entre os europeus e não europeus. Historicamente, isso significava uma nova maneira de legitimar as ideias e práticas já antigas de relações de superioridade/inferioridade entre dominada e dominante.

Dessa forma, a raça se tornou o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial em faixas, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outros termos, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

As novas identidades históricas produzidas com base na ideia de raça estavam associadas à natureza dos papéis e lugares da nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, estavam estruturalmente associados e se reforçavam mutuamente, embora nenhum deles fosse necessariamente dependente um do outro para existir ou mudar.

Em alguns casos, a nobreza indiana, uma pequena minoria, foi dispensada da servidão e recebeu um tratamento especial, devido ao seu papel como intermediário na raça dominante e também foi autorizada a participar em alguns dos comércios no que os espanhóis foram empregados que não pertenciam à nobreza. Em vez disso, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber um salário,

serem comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. No entanto, apenas os nobres poderiam participar dos cargos altos e médios da administração colonial, civil e militar.

Por isso, esta distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, como havia sido alcançada com tanto sucesso nos Estados Unidos, com uma distribuição racista do trabalho e formas de exploração do capitalismo colonial. Isto foi expresso, acima de tudo, em uma associação quase exclusiva de brancura social com salário e, é claro, com as posições de comando da administração colonial.

A classificação racial da população e a associação precoce das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle do trabalho não remunerado desenvolveram entre os europeus ou brancos a percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial do colonizado implicava que eles não eram dignos do pagamento do salário. Eles eram naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus senhores.

A incorporação de histórias culturais tão heterogêneas e diversificadas em um único mundo dominado pela Europa significou uma configuração cultural, intelectual, em suma, intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo no mundo.

De fato, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais, acabaram sendo também articulados em uma única ordem cultural global, a hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou o controle sob sua hegemonia, de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, especialmente, do conhecimento, da produção de conhecimento.

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram várias operações que respondem pelas condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e a União Europeia e as outras regiões e populações do mundo, para as quais foram sendo atribuídos, no mesmo processo, novas identidades geoculturais.

Primeiro, eles expropriaram populações colonizadas entre suas descobertas culturais, aqueles que foram mais adequados para o desenvolvimento do capitalismo e para o benefício do centro-europeu.

Em segundo lugar, eles suprimiram tanto quanto puderam, as formas de produção de conhecimento do colonizado, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e objetivação da subjetividade.

Enquanto isso, a repressão era mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da

América Latina, que estavam condenados a uma subcultura camponesa, analfabeta, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente aconteceu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde, portanto, uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada. E foi precisamente isso que deu origem à categoria do Oriente.

Terceiro, eles forçaram, também, em medidas variáveis em cada caso, os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo o que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo do material, seja na atividade tecnológica, do subjetivo, especialmente religioso. Este é o caso da religiosidade judaico-cristã.

Todo este processo robusto envolveu uma colonização de longo prazo de perspectivas cognitivas, modos de produzir ou dar significado aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, o universo imaginário das relações intersubjetivas do mundo da cultura.

De acordo com Quijano (1992), o padrão atual de poder mundial consiste na articulação entre:

- 1) Colonialidade do poder, esta é a ideia de raça como a fundação do padrão universal de classificação social básica e dominação social;
- 2) Capitalismo, como padrão universal de exploração social;
- 3) Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e do Estado-nação moderno como sua variante hegemônica;
- 4) Eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, particularmente no modo de produzir conhecimento.

A colonialidade do poder é um conceito que explica um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social fundamentada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com a América, a Europa e o capitalismo. Eles são a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial e foram impostos a toda população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu.

Da mesma forma, a proposta das Epistemologias do Sul parte da constatação de que, ademais de todas as dominações pelas quais é conhecido, o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS e MENESES, 2010, p.14). O *modus operandi* do colonialismo levou a que nações/povos colonizados tivessem muitas de suas formas peculiares de saber suprimidas.

Daí se tem que a proposta das Epistemologias do Sul surge de uma constatação: apesar de que o mundo seja múltiplo e variado no tocante às culturas, ao longo de toda a modernidade imperou soberana uma forma de produção de conhecimento pautada pelo

modelo epistemológico da ciência moderna. Essa soberania epistêmica sufocou a emergência de formas de saber diversos do modelo vigente.

Essa soberania epistêmica engendrou aquilo a que o autor chama de epistemicídio. Este seria manifestado na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício, em nome dos desígnios colonialistas, da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas.

As Epistemologias do Sul são uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo.

Desde então, no padrão global atual de poder permeiam cada uma das áreas da existência social e constituem a forma mais profunda e mais eficaz de desigualdades sociais, materiais e dominação intersubjetiva, e são a mais universal inter-base de dominação política dentro do padrão atual de poder.

A categoria Capitalismo refere-se à articulação estrutural de todas as formas historicamente conhecidas de controle ou operação de trabalho, escravo, ligados, pequena independente comercial de produção, reciprocidade e salário. Tais formas de controle do trabalho foram articuladas como uma estrutura conjunta em torno da predominância da forma salarial, denominada Capital, para produzir bens para o mercado mundial.

Isso significa que o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal ajudam a explicar porque os europeus foram levados a se sentirem não apenas superiores a todos os outros povos do mundo, mas, em particular, naturalmente superior.

Essa instância histórica foi expressa em uma operação mental de importância fundamental para todo o padrão de poder no mundo, especialmente no que diz respeito às relações intersubjetivas hegemônicas e, especialmente, sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história ao re-situar os povos colonizados, e suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação foi a Europa.

Finalmente, o eurocentrismo é a perspectiva do conhecimento sistematicamente desenvolvido desde o século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentrismo do padrão de poder colonial/moderno/capitalista.

Em outras palavras, como expressão das experiências do colonialismo e da colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentragem de tal padrão de poder, foi globalmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a

única racionalidade legítima.

Em qualquer caso, como a racionalidade hegemônica, o modo dominante de produção de conhecimento. Para o que nos interessa aqui, entre seus principais elementos, é pertinente destacar, acima de tudo, o dualismo radical entre “razão” e “corpo” e entre “sujeito” e “objeto” na produção de conhecimento.

Tal dualismo radical está associado à tendência reducionista, homogeneizando a sua maneira de definir e identificar, especialmente na percepção da experiência social, quer na sua versão a-histórica, que percebe isolado os fenômenos ou objetos separados e não requer conformidade nenhuma ideia de totalidade, seja na qual ela admite uma ideia de totalidade evolutiva, orgânica ou sistemista, incluindo aquela que pressupõe um macrossubjetivo histórico.

Essa perspectiva de conhecimento está atualmente em um dos períodos mais abertos de crise, assim como toda a versão eurocêntrica da modernidade. Para os países onde a colonialidade do poder é a base real das relações de poder, a cidadania, a democratização e a nacionalização não podem ser reais, mas, precariamente, no modelo eurocêntrico do Estado-nação.

Os povos latino-americanos terão que encontrar outro caminho alternativo. A comunidade e a associação de comunidades como a estrutura institucional da autoridade pública, local e regional, já aparecem no horizonte com o potencial de se tornarem não apenas a estrutura institucional mais adequada para a democracia das relações cotidianas entre as pessoas, mas estruturas institucionalizadas mais efetivas e mais fortes que o Estado, para o debate, a decisão, o planejamento, a execução e a defesa dos interesses, necessidades e obras do vasto sopro da população do mundo.

Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser o produtor exclusivo e protagonista da modernidade, e que toda modernização das populações não-europeias é, portanto, uma europeização, uma pretensão etnocêntrica, principalmente, por outro lado, se admitirmos que o conceito de modernidade se refere apenas à racionalidade, à ciência, à tecnologia etc.

Concernente a isto, Dussel (1995) propôs a categoria de trans modernidade como uma alternativa para a pretensão eurocêntrica de que a Europa é o produtor original da modernidade. De acordo com essa proposta, a constituição do ego individual diferenciado é o que de novo acontece com a América e é a marca da modernidade, mas acontece não só na Europa, mas em todo o mundo que é configurado da América.

O autor atinge o alvo recusando um dos mitos favoritos do eurocentrismo. Mas, não é certo que o ego individual diferenciado seja um fenômeno exclusivamente pertencente ao período iniciado com a América.

Por tudo isso, as novas práticas sociais envolvidas no padrão de poder global, capitalista, a concentração de capital e assalariado, o novo mercado de capitais, todos associados à nova perspectiva sobre o tempo e a história, a centralidade da questão da mudança histórica nessa perspectiva, como experiência e como ideia, exige necessariamente a dessacralização de hierarquias e autoridades, tanto na dimensão material das relações sociais como em sua intersubjetividade, isto é, a mudança ou o desmantelamento das estruturas e instituições correspondentes.

A individuação das pessoas só adquire o seu significado neste contexto. Assim, há a necessidade de um fórum apropriado para pensar, duvidar, decidir sobre liberdade individual, em suma, contra as atribuições sociais fixas, promovendo conseqüentemente a necessidade de igualdade social entre os indivíduos.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos esses povos foram destituídos de suas identidades históricas únicas. O segundo é, talvez, menos óbvio, mas não é menos decisivo: sua nova identidade racial, colonial e negativa implicou a desapropriação de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.

A partir de então, eles eram apenas raças inferiores, capazes apenas de produzir culturas inferiores. Também implicava a sua realocação no novo tempo histórico, constituído primeiramente com a América e depois com a Europa: a partir de agora, eles eram o passado.

Em outros termos, o padrão de poder fundado na colonialidade também implicava um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, portanto, inferior, sempre primitivo.

4 A CULTURA: INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE CULTURAL, IDENTIDADE CULTURAL, TRANSCULTURALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIMENSÃO E RIQUEZA DO SENSO-COMUM

Quando falamos sobre a diversidade cultural estamos tratando de pessoas e comunidades humanas que, por razões e motivos muito diferentes, desenvolveram modos especiais de viver, que são criadores de sentido não apenas material e individual, mas também espiritual e coletivo.

Como resultado da diversidade cultural, a humanidade enfrenta a opção entre sacrificar essa diversidade cultural no altar da globalização ou, ao contrário, fazer do diálogo intercultural um instrumento a serviço do enriquecimento e do conhecimento mútuo entre culturas, passo fundamental para assegurar a possibilidade de um mundo justo, em paz e harmonia, aproveitando alguns dos instrumentos que a globalização tem desenvolvido.

Além disso, a preservação e a promoção da diversidade cultural, mediante o diálogo intercultural, nos exige além dessa concepção da cultura como simples dimensão da realidade social.

A finalidade deste capítulo, em vista disso, é apresentar os diferentes conceitos que estão envolvidos com a cultura, porque tem uma relação direta com a inclusão, e por isso a cultura deve ser abordada, compreendendo-a tanto no nível educacional quanto na comunidade; uma cultura apoiada por alguns princípios fundamentais de ação. Em outras palavras, uma resposta positiva à diversidade depende de uma cultura e valores inclusivos que promovam políticas e práticas inclusivas, o que resultará em melhorias nas escolas. E assim como a necessidade de inclui-la como elemento fundamental no currículo frente à multiculturalidade na educação superior, a qual possibilita o conhecimento de outras culturas e ajuda no processo de ensino-aprendizagem. Com a finalidade de que os professores usem a cultura dos alunos em suas aulas e em projetos educativos, de tal forma que haja essa interação e interesse por parte do professor em conhecer e valorizar as outras culturas, evitando assim a exclusão e proporcionando aos alunos estrangeiros um ambiente educativo mais agradável, criando uma nova maneira de aprendizagem.

4.1 Importância da cultura na educação e as implicações da língua

De fato, a cultura é uma arte, é um sistema de símbolos e significados, isto é, a cultura envolve diferenças e semelhanças, entre (linguagens, relações de parentesco, gênero,

religiões, crenças, vestimentas, cardápio, tradições, arte, economia, valores, etc.), sendo estes, estabelecidos pelo grupo o qual as pessoas estão inseridas. Contudo, entende-se por diversidade uma variedade (ABRAMOWICZ, 2006, p.12).

A cultura pode ser entendida como uma totalidade integrada em uma sociedade, como um sistema de relações sociais. Este se apresenta de forma dialética, por meio dos valores básicos e fundamentais que constituem uma cultura e as dinâmicas que ela envolve.

Da mesma maneira, cultura é um conjunto de princípios (explícitos e implícitos) herdados por indivíduos membros de uma dada sociedade, princípios esses que mostram aos indivíduos como ver o mundo, como vivenciá-lo emocionalmente e como se comportar em relação às outras pessoas, às forças sobrenaturais ou aos deuses e ao ambiente natural (HELMAN, 2003, p. 12).

Essa cultura também proporciona aos indivíduos um meio de transmitir suas diretrizes para a geração seguinte mediante o uso de símbolos, da linguagem, da arte e dos rituais. Em certa medida, a cultura pode ser vista como uma “lente” herdada para que o indivíduo perceba e entenda o seu mundo e para que aprenda a viver nele. Crescer em determinada sociedade é uma forma de enculturação pela qual o indivíduo, aos poucos, adquire a sua “lente”. Sem essa percepção de mundo, tanto a coesão, quanto à continuidade de qualquer grupo humano seriam impossíveis (HELMAN, 2003, p. 12).

Ainda, a cultura de um povo é formada por vários elementos, como crenças, ideias, mitos, valores, danças, festas populares, alimentação, modo de se vestir, entre outros fatores. É uma característica muito importante de uma comunidade, dado que a cultura é transmitida de geração em geração e demonstra aspectos locais de uma população.

Pode-se, assim, entender a cultura como um conjunto de atividades e crenças de uma sociedade ou grupo, que se compõe por aspectos estáticos e dinâmicos. Podemos complementar esse conceito reforçando que a “cultura é o conjunto de soluções originais que um grupo de seres humanos inventa, a fim de se adaptar ao meio ambiente natural e social” (KASHIMOTO; MARINHO; RUSSEFF, 2002, p. 42).

Toda cultura passa por processos de construção de significados culturais, sociais e econômicos que são internalizados pelos próprios membros que fazem parte do grupo ou sociedade e por meio deles vão construindo a sua identidade.

Por isso, é importante destacar que a cultura atua como fermento do desenvolvimento, uma vez que é ela quem cria e transmite os valores de geração em geração, tornando necessário conhecer a realidade cultural de um grupo social local em profundidade, dado que é a identidade cultural que rege a “permanente evolução dos sentimentos e das maneiras de perceber as coisas que caracterizam todas as comunidades em um momento dado”

(HERMET, 1999, p. 54).

Foucault, no que se refere às culturas, afirma que são os códigos culturais que controlam a linguagem, o nosso esquema perceptivo, as técnicas e sua hierarquia (FOUCAULT, 2002). Assim, a Cultura Brasileira é o resultado da miscigenação de diversos grupos étnicos que participaram da formação da população brasileira, pois:

[...] A cultura é a atividade de fazer distinções, de classificar, segregar, marcar fronteiras – divide as pessoas em categorias unidas internamente pela similaridade e separadas externamente pela diferença; e de diferenciar os alcances de conduta atribuídos aos humanos alocados nas diferentes categorias [...] (BAUMAN, 2008, p. 46).

O autor, em diversos momentos de sua obra (1998; 1999; 2009), faz uma análise sobre essa forma de relacionamento, movida pelo afastamento da diferença, o qual chama de “mixo fobia”. O outro é um perigo e, portanto, na impossibilidade de manter-se afastado, a questão da segurança e da gestão de riscos torna-se ponto importante para as políticas da vida. “A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade” (SOUZA, 1995, p. 84). A identidade de um grupo social ou comunidade passa a ser entendida e compreendida a partir do seu território, isto é, de acordo com as relações que estabelece com a natureza, com o meio físico, com o patrimônio e, por meio dessas relações, vai criando e estabelecendo a sua identidade sociocultural.

Relacionar a inclusão social à transculturalidade é, essencialmente, referenciar as preocupações que as sociedades atuais vivem, devido aos processos migratórios, é entender que nos dias de hoje as fronteiras não são compartimentos estanques. Mas, também, é pôr em questão os problemas levantados por estes fluxos e tentar clarificar os conflitos que vão nascendo na sociedade receptora, assim como a necessidade de os resolver. Nota-se que a transculturalidade implica não só a interdependência de culturas, mas também as relações entre elas, de modo a influenciarem a identidade do indivíduo neste mundo globalizado (HALL, 2003; SILVA, 2007; WELSCH, 1999; WENGE, 1998).

Também, o fenômeno da globalização veio favorecer ainda mais a inter-relação entre as nações e, conseqüentemente, veio ampliar a interculturalidade, dadas as facilidades de comunicação entre os países. Hoje em dia, chegam até nossas casas notícias de todos os lugares do mundo através dos aparelhos de televisão e da Internet. Aproveitando as ferramentas do mundo virtual, é possível ainda ter acesso a práticas e manifestações culturais de outros povos do globo, promovendo constante interação entre eles.

Além disso, Walsh (2009) disse que a interculturalidade, assim entendida, coloca uma relação de troca entre culturas e essa relação pode ser de igualdade ou desigualdade, o que limita a interculturalidade a uma questão de contato entre diferentes culturas e minimiza o

problema subjacente à relação entre elas. Então definiu essa interculturalidade como "utilitária", pois promove o diálogo e a inclusão sem tocar nas causas da dominação.

Para Hall (1997), a globalização, enquanto um complexo de forças de mudança, está poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, dando continuidade. Hall destaca três impactos importantes desse processo de globalização sobre as identidades culturais: a desintegração; o reforço pela resistência; a mutação (novas identidades híbridas estão tomando seu lugar).

O efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Portanto, existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, acima e abaixo do nível do estado-nação (HALL, 1997, 158).

Para Hall (2003), as mesclas culturais provêm das migrações e deslocamentos dos povos, que vão formando as sociedades multiculturais. Estas, conforme o autor, não são algo novo, tendo existido desde antes da expansão europeia. Fazendo referência ao filósofo francês Derrida, Hall (2003) afirma que, nas sociedades assim construídas, não há distinção entre o "eu" e o "outro"; o que há são similaridades e diferenças. Daí, então, não é mais possível a homogeneização de nenhuma nação. Também ele entende que as sociedades modernas são "formações mais híbridas" (HALL, 2003, p. 74), não generalizáveis conceitualmente como únicas e distintas. Logo, ao se pensar nas identidades culturais, deve-se pensá-las como plurais e construídas nas relações com o outro, sofrendo constantes transformações.

Por outro lado, o estudo de diferentes idiomas leva ao reconhecimento da diversidade sócio histórico-cultural em que estamos inseridos. A sala de aula deve ser um espaço de discussão, em que se dê sentido aos conhecimentos adquiridos.

Assim, a noção básica que vincula as relações entre cultura e linguagem é uma ideia complexa e abstrata. Vamos tentar pensá-la juntos. Quando um professor de língua estrangeira nos alerta para que não tentemos "traduzir" o que vamos falar, para que não pensemos na nossa língua, mas que procuremos estruturar nosso pensamento já na língua que estamos aprendendo, este professor está tocando no vínculo entre cultura, pensamento e linguagem. Ele está, de certa forma, dizendo que aprender uma língua estrangeira é aprender uma outra maneira de ver o mundo, de dar sentido diverso à "lógica" da apreensão da realidade que nos cerca.

De igual modo, cada língua ao se deparar com a realidade a transforma em algo, também particular, segundo aquilo que foi elaborado como significativo. Assim, a estrutura própria de uma língua qualquer é, para aqueles que a falam, o fator determinante que

organiza sua visão do mundo que os cerca. A linguagem substanciaria a realidade e, para eles, modelaria a ordem cultural. É, a língua, como um véu, quem faz a mediação entre a cultura e o mundo da realidade.

A cultura vai ser entendida como moldada pelo ambiente, pelo indivíduo e pela linguagem. É claro que a acentuação num ou noutro destes fatores faz diferença, mas um traço comum atravessa todas estas abordagens. Do momento em que se privilegia um lado da cultura, qualquer que seja, como capaz de explicá-la inteiramente, no fundo está se fazendo uma redução da cultura global a um efeito reflexo deste lado privilegiado.

Enquanto isso, a cultura passa a ser como uma resposta possível e adequada ao meio em que se estabelece. Existe uma interação em que os elementos de ordem ecológica constroem, tornam-se condição para a ordem cultural. Os elementos culturais terão nos ecológicos, no ambiente, no meio, o seu determinante fundamental para a mudança, numa espécie de jogo de readaptações e respostas.

Nesta visão da cultura, entram em cena problemas como a tecnologia empregada no meio ambiente, os modelos de comportamento e exploração de uma área ecológica e a busca de equilíbrio entre a esfera ambiental e a cultura.

Por outro lado, com Durkheim (1965), Radcliffe-Brown (2013) e Malinowski (1963), a ideia de cultura toma uma força extraordinária e se desprende da História. No plano da observação do “outro”, a regra do jogo é a sincronia e, para conhecê-la, experimentava a barra da “diferença” através do trabalho de campo. No plano teórico, a noção de fato social consagra a autonomia do objeto de estudo das ciências sociais. Colocava-se, assim, nitidamente a possibilidade de um entendimento da cultura humana de um ponto de vista não histórico.

Assim, vários e importantes antropólogos procuraram juntar o conceito de cultura com a ideia de um código. Um código é uma espécie de “linguagem” compartilhada, pela qual “falamos” uns com os outros, trocamos mensagens, utilizando símbolos de diferentes tipos.

Qualquer coisa pode se tornar um símbolo e estes se organizam em sistemas que são, por assim dizer, como mapas, conjuntos de regras para o pensamento e a ação. A cultura, nessa linha, pode ser vista como um texto de teatro que aprendemos e representamos e os outros atores nos entendem e conosco contracenam porque também conhecem o texto.

A cultura considerada como uma totalidade acumulada de padrões culturais (sistemas organizados de símbolos significantes) e não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a participação base de sua especificidade (GEERTZ, 2008, p. 33).

Em cada um de nós, enquanto ator social, existe e troca mensagens dentro do código fundamental que temos em comum. Este código é a cultura. Nesse sentido, cada cultura atribui significados, sentidos, destinos próprios, seja ao seu “tempo”, seu “corpo”, sua “morte”, sua “sexualidade”, etc. Tal como um código, a cultura “fala” da existência. Ela simboliza esta existência segundo as regras do seu jogo.

Sendo entendida como um sistema de comunicação que dá sentido à nossa vida, as culturas humanas constituem-se de conjuntos de verdades relativas aos atores sociais que nela aprenderam porque e como existir.

As culturas são “versões” da vida, teias, imposições, escolhas de uma “política” dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo. Todas as dimensões de uma cultura – da comida à música, da arquitetura à roupa e tantas mais – são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos. Estes conjuntos são logicamente entrelaçados e compõem o código, o sistema de comunicação mais amplo, que seria a própria cultura de determinada sociedade.

Para Hall (2006), transculturalidade expressa dois momentos peculiares ao mundo globalizado, ou seja, o cruzamento e a mistura de culturas. A transculturalidade consiste no encontro ou na interação de várias culturas diferentes. A tônica é posta no respeito da cultura minoritária, uma vez que isto leva ao enriquecimento mútuo das mesmas promovendo a troca e a interação entre elas (PACHECO, 1997).

Busnardo (2010) enfatiza, na sua perspectiva de transculturalidade, a interação com o outro como pressuposto importante para a formação da identidade das pessoas. Ou seja, podemos referir que a transculturalidade, e daí a sua relação com a inclusão social, permite delinear toda uma série de estratégias por forma a combater, neste mundo globalizado, os estereótipos, e mesmo as políticas que, camufladamente ou não, procuram atribuir, por razões econômicas, políticas, sociais e outras, privilégios a uma cultura em detrimento das outras.

De igual modo, a multiculturalidade, por sua vez, é uma noção que tem a ver com a concepção de que existem várias culturas num determinado país, sendo, no entanto, uma predominante. Por outras palavras, trata-se de um conceito que sustenta os projetos de governança com o objetivo de integrar as culturas minoritárias (HALL, 2003; NUNES, 2003; WALZER, 1999).

Para criar um mundo mais equilibrado, será necessário considerar a economia globalizada e as redes de informação, nada se afigura mais racional como o diálogo e o respeito entre as culturas para se construir um mundo agradável de se viver (BAUMAN, 2004; HALL, 2006; NICOLESCU, 2001).

Nesse sentido, é necessária a construção de culturas inclusivas, as quais estão diretamente relacionadas aos princípios éticos veiculados pelas políticas e vivenciados nas práticas escolares. São considerados inclusivos os valores compartilhados no ambiente escolar por todos os seus membros, voltados à criação de uma comunidade receptiva, colaboradora, na qual todos são valorizados, com o objetivo de estimular ao máximo o potencial de cada um (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Então, a dimensão referente às culturas inclui tudo aquilo que seja da ordem dos valores, os princípios que justificam as crenças e comportamentos em determinado contexto.

Hall (2003) afirmou que a cultura possui duas dimensões: uma substantiva, a partir da qual atua na estruturação empírica da “realidade” em que vivemos, uma epistemológica, onde ela exerce um importante papel na constituição e na transformação das compreensões e explicações que integram os modelos conceituais com os quais representamos o mundo. Em outros termos, para Hall, a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e também nossos modelos cognitivos.

Hall (2003, p. 79) diz que a cultura pode ser compreendida em termos de significados compartilhados. Em suas palavras, “pertencer a uma cultura é pertencer mais ou menos ao mesmo universo conceitual e linguístico”. Utilizando outras terminologias, Hall também define esse universo como mapas conceituais compartilhados e sistemas classificatórios utilizados por determinados grupos sociais para conferir sentido à realidade. Nessa concepção, não existem significados culturais essenciais, fixos e imutáveis, o que, como será explanado adiante, permite que as discussões sobre representações racionalizadas sejam tensionadas e analisadas a partir de suas contradições, contingências e transformações históricas.

Também é importante considerar os fenômenos culturais. Sobre isso, Hall (2004) propõe, somado a Paul du Gay (1997), um modelo analítico baseado no chamado “circuito da cultura”, a qual abrange desde a produção até a representação dos significados culturais, a constituição das identidades a partir desses significados, o consumo e a regulação da vida cultural na modernidade.

Hall (2003, p. 31) postula uma compreensão construcionista da linguagem. Para ele, “não é o mundo material que transmite significados: é o sistema de linguagem ou qualquer sistema que nós usamos para representar nossos conceitos”. Em outros termos, para Hall, “as coisas não significam: nós construímos sentidos, usando sistemas representacionais, conceitos e signos”. Assim, quando o autor qualifica a representação como cultural, está se referindo a uma prática, um tipo de ‘trabalho’ que lança mão de objetos materiais e produz efeitos sobre os sujeitos.

Nesse sentido, a definição de cultura que parece melhor abranger o conjunto de questões levantadas por Hall (2003) a configura como um processo em que ocorrem lutas pela imposição de certos significados, as quais se caracterizam por se processarem no âmbito da linguagem, que pode ser abordada pelas práticas de representações e de discurso.

Essas lutas revelam o caráter político da representação e são travadas nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea: na publicidade, através do rádio, da televisão, da internet, dos jornais e revistas, mas, também na produção dos artefatos destinados ao mercado, que ocorre nas fábricas e nas empresas.

Assim sendo, na concepção de Stuart Hall (2003), a identidade é um processo em constante progressão e transformação e, por essa razão, o sujeito não está preso a uma única identidade ao longo da vida, fixa e imutável. Antes ele transita constantemente através de múltiplas identidades, as quais são instáveis, processuais e frequentemente efêmeras.

Dentre os conceitos envolvidos no circuito da cultura, a representação e a identidade têm sido utilizadas com frequência e de forma muito produtiva nas discussões sobre questões étnico-raciais. Por isso, vamos comentar um pouco sobre a história das mudanças sobre as relações étnico-raciais relacionadas com a cultura.

No Brasil, a primeira década do século XXI foi marcada por uma significativa mudança no debate sobre as relações étnico-raciais, assim como no encaminhamento das políticas públicas voltadas para a população afrodescendente.

Contudo, a partir da década de 1950, pesquisadores brasileiros subvencionados pelo Projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coordenados pelo sociólogo Florestan Fernandes, passaram a questionar o conceito de democracia racial e o denunciaram como um mito, revelando que sempre houve desigualdade e discriminação racial no Brasil.

Para Gomes (1997), a redemocratização do país é iniciada nos anos 80, a qual possibilitou um novo perfil de intelectual negro(a), que passou a discutir as relações raciais no campo educacional, muitos deles, com trajetórias no Movimento Negro.

Com o processo de redemocratização e abertura política no país, de um lado, e o advento dos novos movimentos sociais e suas políticas identitárias, de outro, o movimento negro brasileiro passou a construir identidades negras positivas e orgulhosas da “raça negra”.

Na área da educação das relações étnico-raciais, foram aprovados, pelo MEC, em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trouxeram a “pluralidade cultural”, a qual passou a ser adotada como tema transversal e abordada em todo o ensino fundamental, para o conhecimento e a valorização da diversidade cultural e das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que conviviam no território nacional.

A questão racial se diluiu no discurso da pluralidade cultural, que não apresentava um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação. Em harmonia com Gomes (1997), os PCNs têm um forte apelo conteudista, que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito às questões étnico-raciais, preconceitos, discriminação e racismo.

No plano internacional, a III Conferência Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância, promovida pela ONU em Durham, na África do Sul, em 2001, é considerada um marco na discussão e no encaminhamento das questões étnico-raciais dentro do contexto brasileiro. De acordo com Gomes (1997), a conferência foi precedida, no Brasil, pelas videoconferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), momento em que entidades do Movimento Negro questionaram as políticas públicas de caráter universalista, trazendo para o debate a necessidade de ações afirmativas que possibilitassem o tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego, historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação.

Contudo, foi somente no início do século XXI que políticas públicas de igualdade racial foram de fato instauradas no Brasil, dentre as quais podem ser destacadas a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), em 2001, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004.

A promulgação das leis 10.639/2003 e 1.645/2008 tornou obrigatório o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. A partir dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004.

Entretanto, Hall (2003, p. 119) afirma que “raça é uma construção discursiva, um conceito classificatório importante na produção da diferença, um significante flutuante, deslizando, que significa diferentes coisas em diferentes épocas e lugares”. Hall enfatiza que raça se assemelha mais a uma linguagem do que à biologia e argumenta que o conceito de raça ganha sentido por ser relacional e não por ser essencial, não podendo ser fixado definitivamente, uma vez que está sujeito a um processo constante de redefinição, “sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos”.

Para Pinho (2004, p. 74), “as noções de raça e etnia que compõem a construção das identidades negras devem ser vistas no interior de estruturas de representações perpassadas pelas relações de poder”, como algo dinâmico e alternativo à noção essencialista de raça.

De acordo com Hall (2003, p, 122), uma das coisas que os estudos culturais lhe ensinaram sobre raça e racismo foi que, embora haja “mecanismos gerais comuns no mundo inteiro que se associam às práticas de racismo”, em cada sociedade, o racismo tem formas específicas, particulares e únicas. Portanto, quanto Hall (2003), o racismo, apesar de global em suas manifestações, precisa ser visto de acordo com as especificidades históricas de cada configuração.

Além disso, Hall (2004, p.52) enfatiza a importância de pensar sobre as identidades culturais negras como históricas e em constante transformação, jamais fixas em um passado essencializado, mas “sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder”. Neste contexto, a abordagem de Hall sobre as identidades contribui para que se pense sobre as identidades negras como uma construção cultural realizada a partir de processos de representação, como “algo sempre em processo”.

Ainda para Hall (2004, p.54), as identidades negras diaspóricas “não são definidas por sua pureza ou essência, mas pela diversidade e heterogeneidade”.

Assim, os historiadores Mattos et al. (1996, p.40) afirmam que a diversidade cultural brasileira e a sua propalada pluriculturalidade precisam ser pensadas levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais (e não apenas raízes e essências culturais) da própria experiência negra no país.

Portanto, na direção apontada por Hall (2003), quando falamos em identidades culturais afro-brasileiras, não podemos perder de vista os intercâmbios culturais e os processos de hibridização de ideias que se processaram e ainda se processam na diáspora africana no Atlântico Negro. Em particular, Hall (2003) sustenta novamente que as identidades culturais são construídas dentro da representação, na forma como somos representados para os outros e para nós mesmos em contextos específicos e historicamente datados.

4.2 Desafios e avanços da interculturalidade crítica, identidade cultural e multiculturalismo

Sallán (2004, p. 276-277) fala em interculturalidade e a caracteriza como um diálogo de iguais, no qual duas culturas fazem trocas e vão além da simples justaposição que define a multiculturalidade. A interculturalidade também se distingue por ser um processo, uma ação

e relação contínua, enquanto o multiculturalismo configura uma situação determinada.

A interculturalidade encontra um nicho natural no paradigma curricular denominado Modelo Pedagógico Pós-crítico, que considera, por um lado, que os ideais de respeito à diversidade cultural estão vivos, mas ainda há muito a ser conseguido nas diferentes sociedades em mudança progressiva. Por outro lado, dada a complexidade da diversidade cultural atual, só é possível ressignificar e reconstruir as categorias com as quais elas são agora compreendidas a partir da interculturalidade (DA SILVA, 2001).

Por outro lado, o conceito “interculturalidade” é relacional e dinâmico, supõe a presença e interação equitativa de diversas culturas e promove o compartilhamento de expressões e valores culturais em uma atitude de respeito mútuo. O diálogo intercultural é articulado a nível local, nacional, regional ou internacional (UNESCO, 2003) e atende a uma intenção explícita de promover a relacionalidade horizontal entre as culturas (HALL e DU GAY, 2003).

Da mesma forma, um Currículo Interdisciplinar é proposto porque a complexidade do problema requer a contribuição que as diferentes disciplinas sociais podem oferecer: antropologia, filosofia, psicologia social e sociologia, e as novas sínteses a partir do currículo.

Além disso, Freire (2007) traz para debate a interculturalidade crítica o qual reflete sobre as diferenças, num contexto político, aseverando terem cortes de classe, raça, gênero e nações, sendo importante compreendê-las em suas relações históricas e culturais, como processo de opressão social e de poder. Assim, denuncia as diferentes e específicas maneiras de opressão vigentes na sociedade e anuncia, por meio da criação de estruturas coletivas, a possibilidade de libertação.

Por isso, a interculturalidade crítica promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter ocidentocêntrico e colonial. (WALSH, 2008).

A localização da educação intercultural vinculada à transversalidade é dada devido ao fato de que é o espaço quem aborda questões como gênero, moralidade, educação para a paz, entre outros. As mais utilizadas para desenvolver a promoção da educação intercultural são as questões relacionadas à paz e à própria interculturalidade. Aqueles que são definidos como:

Educação para a paz: construir uma paz positiva ligada à justiça e à igualdade,

promovendo o diálogo como fonte de resolução de conflitos, valorização e o respeito pela diversidade cultural.

Educação intercultural: como uma abordagem educacional que aborda todos e cada um dos membros da unidade educacional e da sociedade. Não é orientado para realizar ações específicas com grupos específicos. Seu objetivo é mudar a escola e o currículo ordinário para que a igualdade real de oportunidades educacionais seja alcançada para todos os alunos. O sucesso escolar é definido em termos de alcançar objetivos acadêmicos valiosos, tanto como o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida e a aquisição de habilidades de comunicação em contextos multiculturais (DIAZ, 2007).

Nessa perspectiva, o interculturalismo propõe-se promover os seguintes objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre as culturas;
- Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário;
- Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Igualmente, a educação intercultural busca o enriquecimento mútuo entre diversos grupos humanos e o reconhecimento e valorização da diversidade cultural na sociedade e, especialmente, na escola. Daqui resulta que os efeitos centrais da Educação Intercultural estão instalados nas competências interculturais da população escolar, os quais lhes permitem interagir horizontalmente sobre o campo de atitudes positivas em relação à diversidade de vários grupos (étnica, cultural e social), expressão cultural na sociedade, habilidades de comunicação e habilidades cognitivas que facilitam a compreensão e a apreciação do contato entre culturas.

Logo, a educação intercultural tem dois parâmetros essenciais. O primeiro se refere à construção do currículo escolar, destacando projetos educacionais institucionais e projetos curriculares institucionais, possibilitando a geração de um currículo crítico e o reconhecimento do tempo e do espaço para as minorias (étnicas, culturais, sociais).

O segundo parâmetro se refere aos professores e ao trabalho pedagógico intercultural dentro da sala de aula. Neste contexto, destaca-se a necessidade de formar estudantes de pedagogia em educação intercultural e disposições legais que protejam e defendam as minorias, além de um modelo pedagógico que se baseie na interculturalidade como espinha dorsal das novas relações sociais experimentadas pela sociedade, derivadas da globalização e da massificação das comunicações.

Do ponto de vista da problemática que a Educação Intercultural experimenta, dois

nós críticos se destacam. O primeiro é o caráter axiológico da Educação Intercultural, que tem um valor inerente e estudo comparativo de diferentes culturas no balanço de um pêndulo entre o etnocentrismo e o relativismo cultural.

Com efeito, ambos os fins, por si só, não contribuem para o tratamento adequado do foco de estudo da Educação Intercultural. Além disso, a autenticidade da Educação Intercultural é a segunda crítica deste nó e refere-se a educar uma criança em várias formas de vida cultural, uma enorme pressão sobre os capitais sociais e culturais de origem contra aqueles que a sociedade anfitriã exige, e a linguagem pode ser o primeiro obstáculo.

Nesses contextos de crescente diversidade e tensão, a escola deve abordar as questões dos grupos minoritários e evitar, ou atenuar, as conotações de violência simbólica e física. Esse problema tem dimensões pedagógicas, políticas, econômicas e culturais para a convivência democrática em uma sociedade que reconhece e valoriza a interculturalidade como modo de vida. A Interculturalidade coloca a educação como fundamental para o desenvolvimento desta prática pilar da democracia, uma vez que a educação tem sido historicamente caracterizada pela sua “homogeneização e tendência funcional para o sistema político e econômico baseado em uma estrutura de diferenciação e desigualdade social” (DIAZ, 2004).

Dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento, o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo de todas elas. O Interculturalismo propõe, assim, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto.

Nesse sentido, é muito importante considerar a educação intercultural a partir de abordagens sociopolíticas, onde se permite construir a história em favor das classes e etnias mais oprimidas, com “currículos destinados a facilitar a reconstrução social e a emancipação cultural baseada em avaliação positiva das culturas minoritárias” (TORRES, 1996, p. 174), ressaltando que todas as pessoas que frequentam um centro educacional sentem orgulho de sua etnia ou origem, promovendo a abordagem, o diálogo e o respeito mútuo entre pessoas.

No entanto, é preciso ter cuidado com abordagens que tendem a distorcer o objetivo real da educação intercultural, porque o importante não é a diferença cultural, mas a outra diferente de mim. A educação “intercultural procurou ver única e exclusivamente como a defesa e promoção da diferença, como direito inalienável de preservar a identidade de cada cultura minoritária contra a influência das culturas hegemônicas, essa atitude tornou-se contraproducente à própria ideia de interculturalidade” (MINGUEZ, 2007, p.36).

Deve-se, também, rejeitar qualquer tipo de perspectiva instrumentalista ou economista que reduza a condição dos imigrantes a meros objetos mercantis que sustentam

economias baseadas na exploração.

Falar sobre educação intercultural não se limita apenas a um profundo conhecimento da cultura do outro, mas refere-se à importância das relações, pois,

a educação intercultural não visa apenas compreender a cultura, mas também respeitar as suas convicções e modos de vida, o reconhecimento da minha responsabilidade para com aquele que exige uma resposta de acolhida, então a educação se traduz necessariamente numa educação moral (MINGUEZ, 2007, p.39).

Assim, quando falamos de educação, a primeira coisa em que pensamos é o conhecimento e educação de conteúdo deste estudante imigrante. Mas, na realidade, o importante é a sua recepção e isto deve ser baseado numa ação ética em que a palavra-chave é hospitalidade, o que implica que o educador deve sempre ser responsável pelo outro imigrante. Responsabilidade, diálogo e cuidado com quem pede ajuda e atenção, que precisa de nós, é um valor primordial na educação intercultural. No entanto, manter essa postura assimétrica implica sustentar o paternalismo, uma vez que o emigrante também deve tentar se adaptar às novas condições no contexto da acolhida proporcionada. Se isso não for visto por eles, deve, pedagogicamente, ser mostrado.

Atualmente, chegou-se a acreditar erroneamente que a escola intercultural só deveria ser construída a partir de contextos com diversidade cultural explícita, isto é, centros educacionais com estudantes de povos aborígenes ou famílias imigrantes.

Mas, o outro diferente, não só de contextos externos, também é produzido pelas contradições socioculturais das nossas próprias sociedades, como no caso de subculturas (falites, setores dominados pelo tráfico de drogas etc.), que impõem novos desafios para educar na diversidade, respeito e solidariedade.

Finalmente, a escola intercultural e sua organização devem, necessariamente, partir de um espírito inovador e crítico do atual modelo de educação fechada. Ou seja, deve começar com uma transformação a partir da democratização dos espaços de discussão e tomada de decisão, contemplando todos os aspectos relacionados aos Direitos Humanos.

A diversidade cultural se refere aos diferentes costumes de uma sociedade, entre os quais podemos citar: vestimenta, culinária, manifestações religiosas, tradições, entre outros aspectos. O Brasil, por conter um extenso território, apresenta diferenças climáticas, econômicas, sociais e culturais entre as suas regiões.

Igualmente, a diversidade cultural representa o conjunto das distintas culturas que existem no planeta. Dessa forma, a cultura compreende o conjunto de costumes e tradições de um povo, os quais são transmitidos de geração em geração. Logo, como elementos culturais representativos de um determinado povo, destacam-se: língua, crenças,

comportamentos, valores, costumes, religião, folclore, dança, culinária, arte, dentre outros.

A educação para a diversidade deve ser pensada e executada de forma que possa ter resultados positivos, mas para isso é necessário ir além dos projetos que são elaborados apenas nas datas comemorativas ou de apenas uma semana. Tais projetos têm efeitos curtos ou nem chegam a ter algum resultado. Para se ter um bom resultado, é preciso trabalhar um semestre, ou até mesmo o ano todo, com projetos interdisciplinares que visem à participação de todos os professores, alunos e os demais membros da comunidade escolar.

A diversidade cultural engloba o conjunto de culturas que existem. Esses fatores de identidade distinguem o conjunto dos elementos simbólicos presentes nas culturas e são eles que reforçam as diferenças culturais que existem entre os seres humanos.

Muitos pesquisadores afirmam que o processo de globalização interfere na diversidade cultural. Isso porque há um intenso intercâmbio econômico e cultural entre os países, os quais, muitas vezes, buscam a homogeneidade.

Entretanto, a “Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural” foi aprovada em 2001 por 185 Estados-Membros. Ela representa o primeiro instrumento destinado a preservar e promover a diversidade cultural dos povos e o diálogo intercultural.

Desse modo, o conceito de diversidade cultural nos permite perceber que as identidades culturais nacionais não formam um conjunto monolítico e único.

Ao contrário, podemos, e devemos, reconhecer e valorizar as nossas diferenças culturais como fator para a coexistência harmoniosa das várias formas possíveis de brasilidade. Portanto, a diversidade cultural é, em certo sentido, o próprio reflexo da necessidade abrangente da múltipla diversidade de vidas na Natureza, a fim de que essa possa, como um todo, renovar-se e sobreviver. A cultura é a “natureza” do homem. A diversidade cultural pode ser vista, por conseguinte, como a nossa biodiversidade.

Por outro lado, a globalização não só ameaça as diferenças culturais entre os povos, mas, cria meios novos e mais ágeis de comunicação entre eles, suscita o risco de uniformização cultural. Essa uniformização comprometeria as identidades culturais e alguns autores acreditam que, por essa via, colocaria em questão a própria soberania das nações (BAYARDO; LACARRIEU, 1998; FEATHERSTONE, 1990; TOMLINSON, 1999).

A preocupação com a diversidade cultural nasceu, em grande parte, da percepção de que os produtos culturais não podem ser vistos como uma mercadoria a mais disponível nos mercados, através de processos de transação comercial, mas que expressam as identidades de povos ou de coletividades.

Em tal acepção, que amplia o foco usual dos estudos antropológicos e culturalistas, centrados exclusivamente nas representações simbólicas de grupos sociais distintos, a

criatividade humana, disseminada através das indústrias culturais, vincula-se as diferenças culturais fundamentais, inclusive entre a cultura erudita e a cultura popular, e não pode se restringir à sua significação econômica.

A ideia é que a diversidade cultural seja garantida tanto em termos de assegurar a capacidade dos povos em utilizar sua criatividade, como na forma pela qual essa criatividade pode ser absorvida pelos outros, através de um processo de livre circulação de bens e serviços culturais (SAV/MINC, 1999).

A diversidade cultural é compreendida pela Unesco como a “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão” (UNESCO, 2005, p. 5), tendo os direitos culturais como marco. Os direitos culturais são reconhecidos como “parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes” (UNESCO, 2002, p. 3). Nesse sentido, abarcam o direito à 1) criação e difusão cultural, 2) participação na vida cultural, 3) respeito às identidades e 4) o livre exercício das práticas culturais.

O Brasil se destaca por procurar desenvolver políticas específicas de reconhecimento e valorização da sua diversidade cultural. Em que pesem limitações importantes que ainda têm essas políticas, elas incidem em cinco graus diferentes, pelo menos sobre quatro áreas das relações entre a cultura e o desenvolvimento: a) direitos de grupos étnicos e raciais; b) patrimônio histórico e cultural; c) indústrias culturais; d) educação e televisão.

Em 1988, a Constituição Brasileira definiu a responsabilidade do Estado na proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. O texto constitucional especifica dois aspectos importantes para a defesa da diversidade cultural: por um lado, garante o direito de acesso da população à sua cultura em sua diversidade, por outro, assegura o direito de participação das pessoas no processo criativo e na expressão da própria cultura.

Em consequência disso, essa mesma Constituição reconheceu os direitos culturais e, pela primeira vez na história do país, previu medidas de inclusão social e econômica para os negros ao conferir o direito de propriedade aos remanescentes de Quilombos, isto é, as comunidades de resistência à escravidão formada enquanto ela foi vigente no país.

Em 1995, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra brasileira, com a finalidade de propor medidas destinadas a combater a discriminação racial e a promover a integração social e econômica dos afro-brasileiros.

Em 2001, criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, responsável por propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação

racial e demais formas de intolerância.

Os direitos culturais são cada vez mais reconhecidos como parte de uma nova geração de direitos humanos, e colocam em pauta um dos fundamentos da República Brasileira: a cidadania. De acordo com Cunha Filho (2010, p. 183), “ter a cidadania como ‘Fundamento da República Brasileira’ corresponde à compreensão de que ela é inerente a toda e qualquer atividade estatal”, abrangendo, portanto, a área cultural. Entretanto, antes de aprofundar nos marcos conceituais da noção atual de “cidadania cultural”, é preciso esclarecer a própria ideia de cidadania, dado que, devido à grande apropriação do termo, este pode ser utilizado com sentidos diferentes (DAGNINO, 1994).

Com intuito de considerar a diversidade na educação, é importante destacar o conceito de Educar para a diversidade que se trata de:

[...] fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é dentro de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso, que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência, e não como algo exótico ou como desvio ou desvantagem. [...]. Como não cair em relativismo exacerbado? Como respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, intervir em situações e práticas culturais que ferem os direitos humanos? Como a humanidade, permeada por tantos interesses e pelo jogo de poder, poderá equacionar essa situação? (JOVINO, 2006, p. 77).

Partindo desse entendimento, falar de tolerância para diferentes culturas é insuficiente e pode até ter conotações hierárquicas entre elas. Você tem que fazer um compromisso claro com uma sociedade intercultural e isso significa se posicionar em favor de promover a mistura cultural, geradora de riqueza individual e de grupo.

A negação da discriminação étnica racial é constituída como um mecanismo de defesa para não se envolver com o problema. Sua existência é negada. Então, através da naturalização, que funcionaria como uma forma de negação, as pessoas indicam que não são discriminadas e elas mesmas internalizam que não têm direito a um tratamento como os outros.

Em segundo lugar, a hierarquia da diferença é outro dos padrões presentes na discriminação étnico-racial. Para isso, devemos trabalhar não apenas com as pessoas sujeitas à exclusão, mas também com as excludentes, não só com o corpo docente, mas com toda a comunidade educativa.

Atualmente, a tarefa que corresponde ao Estado e aos cidadãos é desafiadora, uma vez que a discriminação étnico-racial se mostra como uma prática cotidiana. É por isso que a tarefa atual do Estado é estimular a eliminação da discriminação étnico-racial, garantir os

direitos e o desenvolvimento de grupos culturalmente diversos e promover a formação de cidadãos interculturais.

A identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.

É importante mencionar que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social (HALL, 2000).

A globalização e as identidades culturais estão em uma relação dialética, uma vez que, ao mesmo tempo em que estas últimas produzem globalização, elas são produzidas pela globalização. Nesta relação, as identidades providas de mais poder é que configurarão no mundo globalizado, em detrimento daquelas identidades desprovidas de poder, conformando assim o fenômeno da globalização.

Todos esses movimentos sociais das chamadas minorias culturais e étnicas e de outros fenômenos sociais, aparentemente superados, têm levado a problemática das identidades culturais ao centro das discussões acadêmicas, as quais buscam compreender como se processa a formação e transformação das identidades culturais.

De acordo com Canclini (2005), a noção de identidade é questionada e dá lugar a uma hibridação de culturas, a uma interação e à criação de novas estruturas, objetos e práticas, é uma interação que implica relações de conflito, negociação e empréstimos recíprocos.

Castells (2001, p. 78), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. Também a identidade cultural seria uma espécie de “sentimento de pertencimento” (SANTOS DE OLIVEIRA, 2001).

Neste contexto, discutir a identidade cultural é colocar em evidência a diferença dentro da diversidade, com vistas a fortalecer os laços de respeito às culturas locais e às regionais, sem fugir da realidade imposta pela globalização da qual nós, enquanto civilização, não podemos ignorar. Ao contrário, devemos ter a capacidade crítica e construtiva de dentro dela conceber e propagar as nossas próprias identidades. Tal como Hall (2004, p.96),

A identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

Além disso, é importante destacar as relações de poder que, configurando determinados contextos sócio históricos, constituem identidades, as quais, por exemplo Castells (2008, p. 24), têm suas origens em três modelos:

- Identidades de resistência, geradas por atores sociais que estão em posições desvalorizadas ou discriminadas, são trincheiras de resistência;
- Identidades legitimadoras, cujas origens estão ligadas às instituições dominantes;
- Identidade de projetos, produzidas pelos atores sociais que partem dos materiais culturais a que têm acesso, para redefinir suas posições na sociedade.

Ainda, consoante Hall (1997), Woodward (2000) e Silva (2000) a identidade cultural não é autorreferencial como se pensava, ela é, pelo contrário, relacional. Nasce e se desenvolve na relação com outro. Só afirmamos quem somos, a que grupo pertencemos (nação, região, sexo), quando existe um não em nós e um outro que não faz parte dos nossos.

Outro elemento importante para compreender o fenômeno identitário é a noção de crise. Se as identidades culturais nascem, se formam, se consolidam pelo processo de identificação/diferenciação, é iniludível que esse se dá preferencialmente em momentos de crise. São nos momentos de crise, de instabilidade, de insegurança, que as identidades culturais, preferencialmente, são manifestadas e afirmadas.

Podemos, evidentemente, apontar os fatores de unidade, como a língua falada e escrita que, apesar dos sotaques e usos regionais, apresentam relativa unidade, algumas comidas que já se tornaram nacionais, determinados “gostos” nacionais e certos comportamentos, algumas festas e manifestações e alguns sentimentos e expressões, que nos moldam de acordo com um “jeito” de ser brasileiro.

Tal qual Da Silva (2000, p. 81), na briga pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais. Como a identidade está vinculada as condições sociais e materiais, se um determinado grupo é simbolicamente marcado como diferente, ele será socialmente excluído e terá desvantagens na parte dos bens materiais.

Por isso, a afirmação da identidade e, simultaneamente a enunciação da diferença, permite que certos grupos da sociedade consigam garantir privilégios sobre os bens sociais. Nesse sentido, o poder de definir a identidade e a diferença não pode ser visto fora das relações de poder, pois este está diretamente imbricado àquelas.

Todavia, nessas relações de poder, não podemos compreender os “dominados” como elementos passivos. Eles também buscam construir representações para deslegitimar não só as representações, mas também, as práticas dominatórias. Por isso, podemos dizer que há também identidade de resistência e libertação.

Normalmente ela é criada pelos atores sociais que estão em condições de exploração,

desvalorização, dominação e/ou exclusão dos bens simbólicos e materiais. Assim, a identidade de resistência e libertação funciona como uma espécie de resistência à dominação e uma busca de transformação da realidade, pela construção de outra realidade ainda não existente, mas desejável pelos excluídos e explorados.

Como exemplo desta identidade, temos os movimentos de valorização das chamadas minorias culturais e étnicas: movimento feminista, negro, indigenista, jovens, entre outros que se iniciaram na primeira metade do século XX e ganharam maior visibilidade mundial com a globalização.

Outro tipo de identidade é de mudança e transformação, e alguns autores têm chamado de histórica. Pois história é mudança, construção e reconstrução. Por essa perspectiva, as identidades são vistas como social e culturalmente construídas, logo, elas são mutáveis e dinâmicas. Parte-se do pressuposto de que elas nunca estão prontas, estão sempre abertas, podendo ser constantemente construídas e reconstruídas (WOODWARD, 2000).

Para HALL, a “identidade nacional” não passa de uma “comunidade imaginada”, porém, não real. A construção de padrões unificadores de uma nação construiu também a ideia de uma “unidade cultural nacional”, porém, essa ideia é uma “representação simbólica”, não existe, de fato. O sentido de “culturas nacionais” e mesmo o sentido de “nação” é imaginário (HALL, 1998).

No caso da busca da Identidade do Brasil e do brasileiro, pensar a formação histórica e cultural brasileira é ir de encontro a pelo menos três aspectos centrais: o território, o povo e o Estado. Em todos esses três casos, ocorre enorme complexidade quanto à identificação de seus elementos formadores. A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade” (SOUZA, 1995, p. 84). A identidade de um grupo social ou comunidade passa a ser entendida e compreendida a partir do seu território, isto é, de acordo com as relações que a mesma estabelece com a natureza, com o meio físico, com o patrimônio que, por meio dessas relações, vai criando e estabelecendo a sua identidade sociocultural.

No sentido coletivo, a identidade sociocultural precisa ser construída, uma vez que se constitui a partir das relações sociais de membros de um mesmo grupo social. São essas relações que criam nas pessoas o sentimento de pertencimento a um grupo. Portanto, quanto maior for o compartilhamento das percepções comuns de uma dada realidade, maior será a interação entre si. A identidade cultural passa por uma construção de valores, hábitos, costumes e atitudes que caracterizam um grupo de pessoas ou comunidade.

De tal forma que a identidade cultural e a construção do espaço territorial passam a ganhar maiores significados, a partir do momento em que se intensifica o viver e o compartilhar da vida em comum para poder superar o comportamento individualizado e a

falta de confiança.

O termo “multicultural” refere-se à natureza culturalmente diversificada da sociedade humana e é reconhecido como um componente político do liberalismo. Não considera apenas elementos de cultura étnica ou nacional, mas também à diversidade linguística, religiosa e socioeconômica e tem uma conotação política que se refere às posições subordinadas, com as quais estaríamos no relacionamento do lado de fora.

O Canadá e a Austrália são exemplos de multiculturalismo. Porém, alguns países europeus advogam discretamente a adoção de uma política multiculturalista.

Para Silva (2000), o chamado “multiculturalismo”, em geral, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.

Existem perspectivas multiculturalistas que discutem diferentes formas de compreender este fenômeno. Do mesmo modo que Hall (2003), encontraremos inúmeras formas distintas de multiculturalismo no contemporâneo:

a) O conservadorismo multiculturalista: aqueles que detêm o poder, dominando os valores e crenças das sociedades, incorporam as distintas formas de cultura minoritárias. No entanto, estas se ‘adaptam’ às tradições e hábitos dos dominantes;

b) O liberalismo multiculturalista: aqueles que são considerados de uma ‘outra cultura’, serão incorporados como possuindo direitos iguais numa sociedade que tem um outro predomínio cultural. O direito à cidadania, neste contexto, deverá ser universalizado e garantido. As diferenças culturais, no domínio privado, são garantidas, podendo ser exercitadas com liberdade;

c) O pluralismo multicultural: diferentes culturas deverão conviver, mas, separadamente, obedecendo à regulação de uma ordem política federativa;

d) O multiculturalismo comercial: os grupos e indivíduos e suas diferenças, se relacionam numa relação de mercado e de consumo privado. Não se é indagado ou interrogado, nestas experiências, as questões das desigualdades sociais. Todos têm o direito e a liberdade de, apesar da cultura que esteja inserido, consumir produtos de grupos de outras culturas;

e) Multiculturalismo corporativo: as relações das diversas culturas, no plano público ou privado, devem ser geridas de maneira que as culturas minoritárias não perturbem os valores, crenças e os interesses econômicos da cultura dominante;

f) Multiculturalismo crítico: esta é a perspectiva que sustenta o apoio aos movimentos

de resistência e de insurgência das culturas minoritárias e dominadas. Tem como objeto criticar os processos de exclusão social, das segmentações sociais que privilegiam determinados segmentos sociais em detrimento de outros.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser neutralizadas, cristalizadas, essencializadas. “São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posições”. Em geral, a posição socialmente aceita e recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas, será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (SILVA, 2000, p. 37).

Uma escola é constituída por inúmeros processos culturais. Estes processos culturais, em geral, compreendidos como multiculturais, demarcam territórios identitários, produzindo, em maior ou menor grau, o olhar cristalizado e preconceituoso.

Uma vez que uma cultura traz consigo formas de ver o mundo, de pensar o mundo, através de suas crenças e valores em geral, evitará entrar em relação com uma outra para pensar suas ressonâncias ou diferenças.

Desta forma, o conceito de multiculturalismo ainda vem se ligar à noção de tolerância às diferenças culturais, respeitando a ordem política federativa que regula qualquer forma de preconceito ou de intolerância frente as suas diferenças.

Pitombo (2007) afirma que o multiculturalismo se tornou a ideologia acionada pela Unesco, em 1991, no Fórum sobre Cultura e Democracia, pois promoveria da melhor forma o exercício da diversidade e a autonomia das sociedades. Ainda segundo a autora, as críticas ao multiculturalismo advindas das correntes teóricas que compõem os Estudos Culturais foram muitas e, atualmente, a Unesco, no que tange à questão da diversidade cultural, oscila entre a universalidade e o particularismo.

Em contraponto ao Multiculturalismo, podemos constatar a existência de outras políticas culturais seguidas, como, por exemplo, o monoculturalismo vigente na maioria dos países e ligado intimamente ao nacionalismo, que pretende a assimilação dos imigrantes e da sua cultura nos países de acolhimento.

Citamos, ainda, o Melting Pot, como é o caso dos Estados Unidos e do Brasil, onde as diversas culturas estão misturadas e amalgamadas sem a intervenção do Estado. Nesse sentido, o multiculturalismo implica reivindicações e conquistas das chamadas minorias (negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outras).

A doutrina multiculturalista dá ênfase à ideia de que as culturas minoritárias são discriminadas, sendo vistas como movimentos particulares, mas elas devem merecer reconhecimento público.

Para se consolidarem, essas culturas singulares devem ser amparadas e protegidas

pela lei. Assim, o multiculturalismo opõe-se ao que ele julga ser uma forma de etnocentrismo (visão de mundo da sociedade branca dominante que se toma por mais importante que as demais).

A política multiculturalista visa resistir à homogeneidade cultural, principalmente quando esta homogeneidade é considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência. Sociedades pluriculturais coexistiram em todas as épocas e hoje estima-se que apenas 10 a 15% dos países sejam etnicamente homogêneos. Sabemos, contudo, que a diversidade cultural e étnica muitas vezes é vista como uma ameaça para a identidade da nação.

4.3 A importância da transculturalidade: educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior

Em seu livro *La république mêtis*, Caccia (1997, p. 133) já dizia:

A transcultura pode ser esse momento de passagem quando a escolha que impõe a realidade não é mais vivida como perda, mas como plenitude, tornando possível assim uma maneira inédita de pensar a americanidade. Essa americanidade seria ao mesmo tempo tomada como ruptura e continuidade da Europa, conjugando sua dupla identidade.

Pensar a experiência transcultural consiste em abrir as percepções, sentidos, flexibilizando nossos valores e crenças. É permitir ser tocado pelas diferentes formas de ver, sentir e pensar o mundo.

Transculturalidade é uma ideia nova, um instrumento de interpretação da nova realidade gerada pela sociedade em rede e pelos meios de comunicação em massa de alcance global. O transcultural significa “uma abertura de todas as culturas a tudo aquilo que as atravessa e as ultrapassa” (NICOLESCU, 1999).

Cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, em um lugar preciso da terra e num momento preciso da história. [...] é o ser humano, em sua totalidade aberta, que constitui o lugar sem lugar daquilo que atravessa e ultrapassa as culturas (NICOLESCU, 2001).

A essa renovação das culturas, que se modernizam e dialogam “entre si” em busca de uma identidade supranacional, sem perder sua identidade constituída em sua origem, é o conceito de transculturalidade ou transculturalismo, que nos remete à similaridade do processo de renovação do conhecimento científico que caracteriza a transdisciplinaridade.

Por isso, a transculturalidade configura uma nova proposta que consiste em perceber o todo (a população mundial, submetida à economia globalizada e às redes de informação e

suas relações com as partes, que são as culturas, respeitando-as e permitindo que elas dialoguem com o todo) na construção de um mundo mais equilibrado em termos de troca de conhecimentos.

Além disso, a transcultura designa os efeitos da globalização, da migração e da hibridação sobre a vida cultural do outro, revela as maneiras de viver e de fazer no seio da cultura, no sentido antropológico do termo, em suas tradições, seus folclores e suas mitologias.

Isto quer dizer que uma escola democrática é aquela que produz conhecimentos, para além dos conteúdos acadêmicos, utilizando, como matérias primas de ensino-aprendizagem, as experiências culturais que a atravessam: as experiências dos alunos, seus pais, seus professores e outros trabalhadores, a comunidade na qual está inserida a escola, dentre outros atores culturais.

Importante nesse contexto é a figura do estrangeiro, migrante ou mediador entre culturas, aquele que não pertence inicialmente ao campo literário ou artístico (onde hoje faz efetivamente fortuna), mas ao campo da própria história e ao mundo da vida comum. Em que ambos, estrangeiro e migrante reais, pouco a pouco ocuparam o espaço público, território cultural no sentido antropológico do termo, no qual se definem as maneiras de ser e de viver em conjunto, pela sua presença, sua extraterritorialidade, sua existência paradoxal enquanto ausência “observada ou observável” no seio do espaço comum.

Por outro lado, o imaginário estrangeiro, quer seja a figura literária ou estética do migrante ou do mestiço, terá sido o fermento real, mais eficiente que qualquer outro discurso de natureza ética, ideológica ou política, das mutações culturais profundas vividas de maneira transversal propriamente transcultural pelas sociedades.

Desde a cultura popular compartilhada até as práticas culturais mais experimentais, cuja dimensão exógena torna-se manifesta com força irresistível, ligando assim o destino de todo um grupo cultural à sua voz e visão singulares, o estrangeiro vive a incerteza identitária.

Finalmente, essa relação transcultural, assim como a transdisciplinaridade, não anula as disciplinas, pois permite criar uma identidade transnacional, sem perder nossas identidades e culturas nacionais e as culturas peculiares de cada região, inclusive as culturas tradicionais de alguns países da América do Sul e Caribe.

Por terem surgido na modernidade, quando alcançaram sua independência, os países das Américas acolheram o estrangeiro com mais facilidade do que as nações mais antigas, cuja cultura milenar vê o estrangeiro como ameaça. Essa condição privilegiada deve ser aproveitada para uma maior e melhor integração dos países americanos entre si e em sua relação com o mundo.

4.3.1 As relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente

Educar para as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a maneira peculiar do povo brasileiro lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nelas intervir.

Por isso, a educação se apresenta como um caminho fundamental para enfrentar a discriminação na sociedade, formando cidadãos capazes de respeitar as diferenças e tratar todos com igualdade. É nesse sentido que escreve Silva (2007).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007).

Consoante Nogueira (2002, p. 13), entre os séculos XIX e XX, na sociedade brasileira, o racismo nasce e se consolida como um dos instrumentos mais eficazes de regulamentação e controle das formas de convivência e das inúmeras relações humanas. Aqui o racismo se conformou como ideologia e se materializou na cultura, determinando comportamentos e valores de uma forma inusitada nas organizações e nos indivíduos. É um caso ímpar no mundo.

Broca e outros cientistas, como Houston S. Chamberlain (divulgador do ideário racista na Alemanha) e George Vacher de Lapouge (teórico da eugenia – teoria da pureza racial), valendo-se das teses darwinistas, empenharam-se na elaboração da tese de hierarquização, desenvolvendo teorias que promoveram o convencimento sobre a inferioridade dos povos que não tinham a pele da cor branca, destacando a negatividade da mestiçagem (TELLES, 2003).

Foi neste contexto que a discussão sobre a superioridade e inferioridade das raças ganhou força no Brasil. Então, o racismo no Brasil surgiu e permaneceu fundamentado em teorias científicas que se propuseram a explicar que as desigualdades entre os seres humanos estão nas diferenças biológicas, na natureza e na constituição do ser.

Mas, “foi no sistema escravista que encontraram condições propícias para sua aplicação, pois estas justificavam a escravização dos povos africanos” (OLIVEIRA, 2005). É nesse período que o racismo se torna expressão conjugada do preconceito de cor (negro = inferior) e o preconceito de classe (negro = pobre) (SANT’ANA apud MUNANGA, 2005, p. 48).

Em particular, a destruição das culturas africanas para a dominação foi um fator importante para a fecundação do terreno onde o racismo estava sendo construído. A ausência de referências positivas favoreceu a criação de estereótipos e estigmas que, imputados ao afro-brasileiro, promoveram profundas desigualdades sociais.

De igual modo, a omissão da contribuição dos povos africanos e afro-descendentes na construção da nação brasileira também favoreceu para a afirmação de visões equivocadas sobre o povo negro.

“O racismo tornou-se uma ideologia, fruto da ciência europeia a serviço da dominação” (OLIVEIRA, 2005). Essa ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial (SANT’ANA apud MUNANGA, 2005, p. 42).

A história do negro no Brasil começa e se encerra na escravidão. O sistema escravista termina, mas a exclusão do negro não. Ele permanece na senzala, aparentemente fora do cenário social, mas estão lá, envolvidos numa forma silenciosa de segregação racial, excluídos do processo de desenvolvimento social, econômico, cultural e político do país.

Ou seja, o racismo denota um complexo de fatores que geram as discriminações raciais, que por sua vez produzem as desvantagens raciais. É também uma teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura, somando a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras.

Sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. E por ter sido fortemente difundido no passado, arraigado em diversas culturas e reproduzido de geração em geração, permanece povoando o imaginário popular (SANT’ANA apud MUNANGA, p. 49).

No jeito brasileiro de ser, atitudes preconceituosas fazem parte do comportamento cotidiano de cada um. A nossa forma de pensar em relação ao outro, na maioria das vezes, parte do princípio que a diferença é negativa ou inferior.

Nesse contexto se desenvolve a prática do preconceito racial, dado que este, também, é uma ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou efetiva que, transformada em atitudes, se constitui em um grande

entreve para o desenvolvimento da humanidade (LOPES apud MUNANGA, 2005).

No caso brasileiro, o preconceito racial está fundamentado na ideia de que o negro é inferior na escala humana, desta forma, opera em três dimensões: a moral, a intelectual e a estética. Por conseguinte, a discriminação racial no Brasil tem uma grande responsabilidade pela situação em que vive a maioria dos povos negros. Não é por acaso que os negros no Brasil são os mais pobres, têm menos anos de estudo, baixo salário, trabalhos mais pesados ou são desempregados. Pouquíssimos conseguiram escapar dessa engrenagem e ocupam altos postos públicos, eclesiásticos ou em grandes empresas.

De tal forma, devido às tensas relações raciais produzidas e reproduzidas ao longo de nossa história e cujas representações se encontram presentes nas diversas instituições sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem importantes orientações. Ao afirmar que não se trata de estabelecer diálogos interculturais a partir de uma perspectiva etnocêntrica, o documento propõe que haja um deslocamento dessa posição, que consagra privilégios de um grupo étnico-racial sobre o outro, para outra em que os diversos segmentos se reconheçam a partir de uma perspectiva de direitos que permitam estabelecer igualdade de oportunidades para todos os membros de uma sociedade.

[...] ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós abolição (BRASIL, 2003, p. 62).

Um dos objetivos apresentados pelo documento para a incorporação da temática história e culturas Afro-brasileiras nos currículo escolares consiste em:

[...] oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (ABREU, 2005, p.12).

Se o ato educativo, em si, compreende um ato político, portanto, não é neutro ou imparcial, espera-se que os indivíduos que compõem o quadro escolar tenham uma postura crítica em relação ao currículo, sendo esse um elemento importante na organização do trabalho pedagógico, não somente pelo conhecimento nele descrito, mas, principalmente, o que está subentendido em sua aplicação no cotidiano. Desta forma, é também de se esperar que “a elaboração de um programa curricular que valorize as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e

intercultural” (SILVA, 2003).

Desse modo, o currículo escolar no modelo que enfatiza a cultura branca em detrimento à cultura negra traz consigo um processo de naturalização da inferioridade racial, reforçando a discriminação e os preconceitos expressos formalmente em nossa sociedade. Portanto, mudar esse quadro é de suma importância, como forma de valorização e reconhecimento da contribuição do povo negro para a constituição da sociedade.

Respondendo a este caráter excludente, a Lei nº 10.639/2003 visa tornar o meio escolar um espaço para o respeito e reconhecimento da identidade do negro, caminhando para o encontro com um *locus* plural, em que cidadania deve ser entendida como participação e pertencimento. As crianças e jovens negros, assim como de outras etnias, devem se sentir pertencentes a este universo escolar, ao invés de atuarem como sujeitos passivos no processo sócio-educacional. Portanto, faz-se necessário que sejam compreendidos como protagonistas de uma ação política e emancipadora.

Outro aspecto importante é o incentivo à valorização das diferenças, em vez de encontrarmos um cenário marcado pela hierarquização de culturas. Neste sentido, as propostas educacionais deveriam abandonar o ensino fragmentado e a aprendizagem unilateral, adotando um processo que valorize a contribuição da família, a gestão democrática pautada no diálogo entre os educadores e os protagonistas desta educação: os alunos.

Para Silva (2004), a escola deve ser potencializada como território de reconfiguração de identidades e de reconstrução de relações sociais, de semear a consciência política e histórica da diversidade e de promover ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Para tanto, deve ser capaz de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

No ambiente escolar há uma paisagem que se repete constantemente durante os anos letivos, permeando alguns traços da vivência escolar. Esta paisagem se caracteriza por ser simultaneamente racista e silenciosa.

O silêncio a que nos referimos trata-se, não somente, do pouco-caso em que os conflitos étnicos são tratados no ambiente escolar, mas também do silêncio dos professores e demais integrantes da escola que, quando se deparam com alguma situação que caracteriza a discriminação racial, agem com tolerância ou mesmo ignoram o ocorrido como sendo apenas um mal entendido. Silêncio dos pais e familiares de alunos humilhados que, acostumados com tais relações hierárquicas, não reclamam e nem tentam apurar como os fatos se deram.

Dessa forma, não denunciam as discriminações que seus filhos sofrem e, conseqüentemente, não os orientam a se posicionarem diante dessas situações, apenas a

calarem-se. Dessa forma, o ciclo de humilhações e maus tratos construídos e naturalizados socialmente em relação aos negros é mantido.

Esses processos singulares de exclusão e discriminação acontecem no ambiente escolar. Para Abramowicz (2006, p. 55), “na escola, o outro, o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e finalmente excluído em geral, na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação, quando silenciam ou participam dessas situações”.

Com o fim de assumir as diferenças existentes entre os seres humanos, precisamos de uma educação que vá além da perspectiva da cultura do branco, do heterossexual e principalmente da classe dominante.

Faz-se necessário, além de reconhecer as diferenças, reconhecer as discriminações ocorridas na escola e na sociedade, posicionar-se diante desses fatos, assumindo uma postura que

[...] repudie toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; exigir respeito para si e para o outro, denunciando atitudes de discriminação ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão; analisar atitudes e situações que podem resultar em discriminação e injustiça social [...] (BRASIL, 1998, p. 143).

Ao se referir à discriminação e ao preconceito no Brasil, Guimarães aponta que

“trata-se principalmente da utilização do racismo para manter uma hierarquia entre brancos e negros (de classe e status social), já dada e aceita como natural. Secundariamente, utiliza-se o racismo para desqualificar uma relação de igualdade de classes entre brancos e negros” (GUIMARÃES, 2004, p.68).

Sendo assim, o professor, dentro do comprometimento com questões raciais, deveria “valorizar a diversidade cultural, auxiliando com sua prática a reconstrução da identidade e o reconhecimento da história e cultura dos negros para a humanidade e a reparação por humilhações e desigualdades que descendentes de africanos escravizados sofreram e ainda sofrem” (SILVA, 2005, p.45).

A finalidade é realizar uma abordagem da Teoria das Representações Sociais, destacando a sua importância para o contexto de configuração de influências que ela exerce nos grupos de sujeitos. Outros fatores a serem considerados serão as relações entre senso-comum e ciência, universos consensuais e reificados, os processos constituintes das representações sociais, objetivação e ancoragem. Por fim, ressaltaremos a importância desta teoria para o trabalho no campo educacional, bem como para o objeto de estudo desta pesquisa.

4.4 Elementos teóricos da representação social

A teoria das representações sociais foi formulada por Serge Moscovici. A primeira parte de sua obra, intitulada de *La psychanalyse, son image et son public* (1961), teve sua tradução para o português em 1978. Esta Teoria, portanto, tem uma trajetória recente, de aproximadamente 50 anos.

Em se tratando do conceito da representação social, podemos dizer que Moscovici se inspirou no conceito de Representação Coletiva de Durkheim. Porém, é importante ressaltar que, na época do conceito de Durkheim, a sociedade tinha um caráter mais estático e se configurava de maneira muito lenta. É aí onde reside a diferença. Moscovici, ao criar a teoria das representações sociais, optou por um conceito que se relacionou de maneira mais direta com uma sociedade mais moderna, em que as mudanças são comuns e inevitáveis.

Mas o que dizer da essência desta teoria? Sobre o que ela traduz? Qual sua inspiração? Para dialogarmos em torno destes questionamentos, iniciaremos com uma caracterização geral que traz alguns fundamentos que contribuem para compreensão maior desta teoria, bem como de seus elementos primordiais que a constituem. Neste sentido, Moscovici (1978, p.181) conceitua representações como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Este conceito do próprio Moscovici, relacionado as representações sociais, estabelece uma ligação direta com as relações que se processam nos grupos dos sujeitos, surgidas então nos sistemas de comunicação necessários para as vivências interpessoais.

Jodelet (2001, p. 22), por sua vez, apresenta uma concepção de representações sociais que corrobora com Moscovici, ao classificá-la como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhada com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento científico. Entretanto, é, tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Isto nos permite perceber que a representação social, inserida entre diversos grupos, estabelece uma orientação para ações dos sujeitos pela influência do compartilhamento de comunicações que circulam e se fortalecem no meio. Assim, ela se insere e intervêm em

processos como “[...] a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (p. 22).

A autora citada ainda ratifica esta função das representações sociais ligada à ação dos sujeitos ao declarar que:

Portanto, se uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstrói os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede das relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (JODELET, 2001, p. 22).

É com este panorama inserido em torno da ação, em uma relação direta com a representação social, que situamos nossa pesquisa. Ou seja, a ação dos alunos nas suas relações entre si, no comportamento integrado, no vínculo estabelecido no interior das relações, e que trará elementos para compreender o que se processa neste grupo em relação à qualidade do trabalho docente no ensino superior. Esse agir, manifestado por gestos, comunicações, expressões simbólicas, etc, é a essência do que precisamos para levantar dados necessários para nossas análises referentes ao objeto de estudo: a inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí.

Nessa conexão de ações, portanto, cada sujeito se sente mestre de determinado objeto, assumindo responsabilidade no interior do senso comum com as explicações que dará a si e aos demais membros de determinado grupo. “O espírito que aí está em ação transforma os membros da sociedade numa espécie de “sábios amadores” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

Relacionando, pois, a citação acima com nossos sujeitos, poderíamos dizer então, que os alunos se tornam sábios amadores ao produzirem suas ideias, afirmações, sentimentos, gestos, em torno das informações que recebem por parte das mídias e por outros meios. Isto, claro, é processado ao senso comum, conforme já destacado, e denota aquilo vigente no grupo manifesto e explorado para compreensão desta pesquisa, não como uma mera repetição ou reprodução, mas por uma reconstituição, um retoque, um novo olhar.

Com base nestas observações, podemos conceber a noção de representação social como algo complexo. Falamos de aspectos subjetivos ao lidar com sentimentos dos alunos, destacamos também o aspecto grupal, nas múltiplas relações com o social. Que conexão é esta? Trata-se, pois, de uma interação psicossocial, proposta por Jodelet (2001, p. 26) ao relatar que:

[...] é preciso dizer: as representações sociais devem ser estudadas

articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação- a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. É nessa perspectiva que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria (cf principalmente 1976, 1981, 1982 e 1984), que constitui a única tentativa sistemática e global existente hoje em dia, como lembra Kerzlich (1972).

Esta reação mútua, compartilhada entre os sujeitos no grupo, relativa a aspectos centrados nas subjetividades, no contexto social e ideológico, bem como nos contatos de cada individualidade com elementos partilhados, é, para Moscovici, fundamental para a caracterização da representação social. No teor das representações de cada objeto, configuram-se elementos diversos que darão suporte necessário ao dinamismo próprio da teoria das representações sociais.

Esse contexto da relação social e da construção dos saberes sociais é o que vai fundamentar a teoria das representações sociais. Esta buscará um entendimento das variações existentes no campo dos saberes sociais no momento em que o contexto social já não é mais o mesmo. Indo mais fundo, podemos inferir que todo saber precisa estar vinculado ao contexto social. Cada saber exerce, então, a relação necessária com o seu objeto e sujeito (JOVCHELOVITCH, 2001).

Cabe enfatizar este caráter social das representações sociais na medida em que as relações sociais e seus saberes se articulam de formas diferentes, conforme suas influências. Como já exposto, a natureza do contexto, então, poderá oferecer elementos que se articularão com o sujeito e o objeto de estudo, de maneira cíclica e dinâmica. Jovchelovitch (2001, p. 24) ainda estende e fortalece esta discussão ao relatar que:

[...] a teoria se preocupa com a relação do saber, se preocupa com a transformação do saber na medida que ele sai de um contexto para outro. Os saberes sociais, nas nossas sociedades dinâmicas, eles se movem, eles se deslocam, como a gente vai ver. E, quando eles se deslocam, eles deixam contextos com relações específicas e chegam em outros contextos com outras relações específicas e nesse processo eles se transformam (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 24).

Esta caracterização das representações sociais não é destacada apenas por estudiosos que se dedicaram ao estudo desta teoria, mas pelo próprio Moscovici (1978, p.45) que reitera os argumentos expostos em torno da questão ao afirmar que “[...] temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e cultura”.

Isso é de fundamental importância para a pesquisa no momento em que se busca uma compreensão dos saberes que estão na comunidade dos sujeitos participantes. Estes saberes precisam ser articulados com os saberes científicos da pesquisa. Ou seja, a comunidade irá

demonstrar algo e o pesquisador não pode supor a inexistência disto já que o cotidiano vivido pelos sujeitos nos dirá bastante sobre seus saberes.

Para os estudos investigativos utilizou-se a teoria das representações sociais, a qual não foi aprofundada pelas falas dos outros sujeitos, os estudantes e os professores da UFPI, existem pelas falas dos alunos que são estrangeiros mas a representação não é deles, não é partilhada por eles, e sim por esses outros personagens, os quais não foram foco de nossa pesquisa. Os sujeitos entrevistados manifestaram a percepção de que existe uma representação que é partilhada pelos professores e por outros estudantes. Esses trechos foram fortes e significativos para a análise, já que muitos estudantes participantes desta pesquisa sofreram algum tipo de preconceito e estigmatização por ser colombiano ou africano, o qual não contribui no processo de inclusão social educativa dos estudantes estrangeiros.

Este compartilhamento de informações entre os alunos sujeitos da pesquisa, advindo então das relações, conforme exposto acima, irá fundamentar a identidade do grupo. Basicamente é o que Jodelet (2001, p.33) defende ao assinalar que “[...] Partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade...” e que “[...] A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença [...]”.

4.5 A formação processual das representações sociais: ancoragem, objetivação e suas afinidades com o objeto de estudo

Inicialmente trataremos de destacar o senso comum e a relação que se estabelece com o conhecimento científico. Podemos contribuir para o esclarecimento deste debate ao informarmos que:

Trata-se de um conhecimento “outro”, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela. Sua especificidade, justificada por formação e finalidades sociais, constitui-se em objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar do próprio saber científico [...] (JODELET, 2001, p. 29).

Em se tratando do saber de senso-comum, conforme destacado acima por Jodelet, Marková (2006, p.12) ainda reforça tal ideia ao nos orientar que:

A teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários. Em contraste ao pensamento científico que tenta se aproximar do conhecimento científico, o pensamento do senso comum traduz as representações sociais dos fenômenos naturais e sociais. A ciência busca a verdade através do poder da racionalidade individual. As representações sociais buscam a verdade através da confiança baseada em crenças, no conhecimento comum e através do poder da racionalidade dialógica. As representações sociais não surgem

do raciocínio absoluto ou do processamento de informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem (MARKOVÁ, 2006, p.12).

Esta compreensão da relação entre senso-comum e ciência, no campo das representações sociais, torna-se mister para contemplarmos dois conceitos básicos que advêm da passagem de um objeto do universo reificado para o consensual: ancoragem e objetivação.

Na ancoragem, aquilo que é novo, distante, indiferente ou desconhecido é transformado em algo próximo, familiar, a partir de algo preexistente. Desta forma, a ancoragem

[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquema antigos, ao já conhecido (JODELET, 2001, p. 38).

Assim, ancorar é um processo definido por Moscovici (2007, p. 61) como responsável por “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras [...]”.

A objetivação, por sua vez, é entendida como um processo de concretização de abstrações presentes na realidade que passam a se configurar em estruturas claras e naturais para os sujeitos. Moscovici (2007, p.68) estabelece então, a seguir, uma ideia relacionada à objetivação que a diferencia da ancoragem, traduzindo sua caracterização que ajuda na diferenciação destes termos: “Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida, primeiramente, como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível [...]”.

Moscovici (2007, p.78), sobre os dois conceitos acima, relaciona a ancoragem e a objetivação com a memória, como uma forma de proteção dela e dos indivíduos diante de mudanças sociais mais intensas ao defender que

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p.78).

Nota-se, diante das considerações acerca dos conceitos implícitos de ancoragem e

objetivação, que esta última representa um processo mais dinâmico, atuante e que torna algo quase imperceptível, em um dado momento histórico, e em um produto muito claro em outro contexto.

Ao buscar uma metodologia que possibilitasse trabalhar de maneira satisfatória com o objeto de estudo desta pesquisa, encontramos nas representações sociais uma teoria que, fatidicamente, coincidiria em estabelecer os parâmetros congruentes à análise mais aprofundada dos fenômenos que envolvem o processo de inclusão social educativa partilhada por alunos da UFPI.

Esta decisão não foi imediata ou espontânea, baseou-se em análise que possibilitou a viabilidade da construção do objeto desta pesquisa pelas representações sociais. Assim,

Não basta, pois, como fazem frequentemente aqueles que estão apenas se iniciando no campo de estudos, decidir que se quer pesquisar a representação social de um objeto qualquer, sem se preocupar de antemão com a própria plausibilidade da sua existência como fenômeno concreto, nem com a possibilidade de sua abordagem segundo a teoria das representações sociais e com os recursos metodológicos disponíveis. A construção do objeto de pesquisa é o processo pelo qual estas questões são previamente analisadas e as soluções pertinentes delineadas (SÁ, 1998, p. 15).

O referido autor destaca, ainda, um certo modismo em abordar a teoria das representações sociais, o que, conseqüentemente, poderia comprometer a consistência de determinados trabalhos pela não atenção aos cuidados e limitações devidos. Desta forma, tornou-se relevante buscar a compreensão da viabilidade do objeto da pesquisa diante da teoria das representações sociais e posterior decisão pela mesma, que se fez válida por, entre outros fatores, apresentar pressupostos complexos e multidisciplinares que corroboraram com os interesses deste trabalho, conforme entendimento abaixo:

[...] A teoria dos saberes sociais permite o estudo daquilo que uma sociedade, uma comunidade ou uma instituição sabe de si mesma, sobre aquilo que a rodeia e aquilo que constitui a sua existência. A teoria das representações sociais pode se situar numa tradição que se chama a “Fenomenologia da Vida Cotidiana”. Quando a gente fala nessa tradição, estamos falando numa tradição que não é só da psicologia, mas da própria sociologia do conhecimento. Ela pertence à Antropologia, tem uma herança fantástica na Filosofia. É a tentativa de entender o cotidiano do que fazer, os seus espaços, as suas lutas, as suas batalhas, as suas formas de comunicação e assim por diante. Geralmente, nós estamos imergindo nele, mas é isso que essa teoria quer. Ela quer entender esse cotidiano e aquilo que ele produz de saber (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 25).

Corroborando a ideia acima citada, Gilly (2001) enfatiza a importância do trabalho, ligado às representações sociais, ao envolverem os fenômenos educacionais não apenas de maneira mais abrangente, mas também para estudos mais específicos, como é o caso dos relacionados ao cotidiano institucional, às turmas de sujeitos, as relações que se estabelecem

nestes contextos, etc. Por conta disto, a teoria das representações sociais vem se expandindo nos meios acadêmicos por todo o Brasil, englobando domínios científicos de várias ciências, incluindo, conforme destacamos, a educação.

As representações sociais, cada vez mais utilizadas no âmbito da educação, tornam-se, assim, elemento de grande importância pela análise capaz de executar frente aos atores envolvidos no processo educativo. Esse potencial torna-se possível pelas contribuições que as representações sociais podem dar à compreensão das dinâmicas sociais e das relações com os indivíduos.

Além disso, o V Seminário Produção Científica Feminina na Bahia: pesquisas e Pesquisadoras, realizado pelo Instituto Geográfico e Histórico da Bahia revelou que, no caso da população negra, a representação negativa tem gerado estigmas sociais que alimentam o preconceito e a discriminação que já duram séculos, os quais mostram a ocorrência de mudanças nesse quadro a partir da desconstrução e da ressignificação de estereótipos e ideologias, tanto nos espaços educacionais, quanto nos meios eletrônicos digitais. Mas a luta pela desestabilização de um sistema de valores que desumaniza o outro e ignora os direitos de um grupo social ainda continua. Isto quer dizer que a representação social do negro nos livros didáticos das escolas de ensino básico, além de raras, ajudavam a reforçar estereótipos e a discriminação, invisibilizando seus valores históricos e culturais. A depreciação era naturalizada de forma que, muitas vezes, a própria criança sujeitava-se às concepções preconceituosas sobre si, acreditando ser esta uma realidade e não uma representação distorcida (DA SILVA, 1980).

De igual modo, é importante mencionar que quem possui internet com certeza já ouviu falar da série Narcos. A série, produzida pela Netflix, conta a história de Pablo Emílio Gaviria Escobar (Wagner Moura) e do narcotráfico na Colômbia nos anos 80. Muito bem produzida e com um ótimo roteiro, é considerada, por alguns, como uma das melhores séries dos últimos tempos. Porém, ela peca em um quesito fundamental, onde tantos outros programas da mídia pecam: a representação da Colômbia e o reforço de estereótipos.

Por tudo isso, devemos refletir sobre determinado grupo de indivíduos os quais envolvem compreender uma dada comunidade interpretativa de pessoas que, habitualmente, produzem representações de um tipo particular para outro e que, ainda, utilizam-nas rotineiramente para objetivos padronizados (BECKER, 2009). As representações são, assim, elaboradas em meio a processos de práticas sociais, trocas e interações, constituindo-se no meio entre o individual e o social. Partilham um objeto comum e, por serem compartilhadas, efetivam divisões específicas que conferem autonomia ao sujeito

Estas representações são difundidas pelas mídias, que geram um preconceito sobre

determinadas pessoas, sendo por motivos de cor da pele, país de origem ou outros motivos pelos quais se produz rejeição, discriminação e xenofobia porque lamentavelmente generalizam e acreditam que essa informação difundida é verdade.

Neste sentido, esta pesquisa se direciona para variáveis psicossociais que influenciam os indivíduos nas suas apreciações em torno do processo de inclusão social educativa no ensino superior, o que faz criar uma identificação com a concepção moscoviana das representações sociais. Assim, ao situarmos as representações sociais como aporte desta pesquisa, estamos dispostos a encontrar o olhar subjacente dos alunos para que, por meio das representações sociais expressas, identifiquemos interpretações voltadas ao nosso objeto de estudo.

O percurso metodológico, por sua vez, responsável por reunir os meios necessários para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, serão apresentados no seguinte capítulo.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o delineamento, o percurso da pesquisa e os procedimentos metodológicos de investigação realizados. São expostos, também, a descrição dos sujeitos participantes, o campo e os procedimentos de coleta utilizados, o tipo de análise, bem como as técnicas utilizadas para análise dos dados. Para tanto, o desenvolvimento deste processo tomou como base a metodologia na concepção de que se trata do “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (MINAYO, 2001, p.16). Seguindo esta orientação, a pesquisa teve o desafio de estruturar o percurso metodológico mais apropriado para alcançar os objetivos almejados.

Os participantes do estudo acadêmico são jovens africanos e da América Latina, estudantes do ensino superior, os quais interagiram com a pesquisadora, dando sentido para a sua realidade e interferindo ativamente na prática de observação e escuta da pesquisadora.

Foi adotada uma abordagem que permitiu “mergulhar” na mente do estudante estrangeiro, saber como foi esse processo de adaptação nas salas de aula, o que pensam sobre o processo de inclusão social propiciado pela UFPI, a partir de suas vivências e experiências. Sendo assim, o objeto em estudo é fator imprescindível para a escolha de um método.

Para os estudos investigativos que utilizam a teoria das representações sociais, multiculturalismo e as diversidades culturais para produzir resultados interpretativos, a partir dos dados empíricos coletados em campo, é necessário certo rigor na escolha dos métodos e técnicas, pois devemos considerar a especificidade do objeto a ser pesquisado.

No contexto internacional, diversos pesquisadores têm se dedicado a investigar e compreender os fatores que afetam a adaptação de alunos estrangeiros ao contexto universitário e têm estudado o tema, apontando potenciais dificuldades. Por exemplo, pesquisas demonstram que muitos estudantes podem experimentar choque cultural, dificuldade de adaptação com confusão sobre expectativas de seu papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação (CONSTANTINE et al, 2005).

Ainda que muitos estudantes estrangeiros possam concluir a graduação com poucas dificuldades, outros podem apresentar diversos sintomas relacionados à dificuldade de adaptação. Sendo o grupo de estudantes estrangeiros muito heterogêneo, em termos de nacionalidade e *background* cultural. O estudo feito por Canclini (1996) aponta uma série de fatores que estão relacionados ao processo de adaptação e aos resultados obtidos pelos indivíduos nesta transição. Entre estes fatores destacam-se aspectos relacionado: (a) às

próprias características da transição, como o suporte recebido anterior e posteriormente à transição e o tempo de inserção na nova cultura, (b) às características do novo ambiente, envolvendo a percepção de aceitação na nova cultura, o grau da diferença entre a cultura de origem do estudante e a cultura em que ele está inserido, o suporte social disponível e a influência dos pares; (c) aos aspectos demográficos e sociais, como idade, gênero, recursos financeiros, escolaridade e vivências interculturais anteriores; e (d) aos fatores de personalidade e comportamentos pessoais, como estratégias de enfrentamento, disposição a enfrentar riscos, abertura à exploração e à busca de rede de apoio, expectativas do aluno, envolvimento acadêmico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais e senso de identidade étnica (DURU; POYRAZLI, 2007; GUNTER; GUNTER, 1986; LEE, 2005; MACEDO, 2005; NILSON; ANDERSON, 2004; RUIZ, 2003; SARRIERA, 2000; SUBUHANA, 2007, WANG; MALLINCKRODT, 2006).

5.1 Percursos e percalços da pesquisa como método para a criação do conhecimento no contexto educativo

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa foi de natureza qualitativa. A coleta de dados se deu mediante a realização de entrevista semiestruturada, considerando o contexto das falas dos sujeitos, as representações sociais, a diversidade cultural e o multiculturalismo que estão inseridos os estudantes estrangeiros. De posse dos dados coletados, as entrevistas foram analisadas de forma interativa e qualitativamente. Na verdade, o significado da fala dos estudantes estrangeiros africanos e da América latina, tanto de graduação quanto de pós-graduação, assumiram total importância neste estudo, considerando que os estudantes estrangeiros estão inseridos num contexto de diversidades culturais e de multiculturalismo. As entrevistas foram expressas a partir do signo, a fala, que funciona como unidade do pensamento, seguido de significado e conteúdo que possibilitou o conhecimento do processo de inclusão social e como este acontece no contexto da Educação Superior.

O nosso roteiro de entrevista com os estudantes estrangeiros africanos e latinos no Brasil foi elaborado com intuito de possibilitar que os/as entrevistados/as pudessem dar suas opiniões livremente. Este roteiro foi dividido em 9 eixos estruturantes:

1. Acolhimento por parte dos colegas da turma;
2. Acolhimento por parte dos professores dos Programas ou cursos;
3. Dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma;
4. Indiferenças percebidas por parte dos professores dos Programas ou cursos;

5. Grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana;
6. Tratamento baseado sobre a percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros;
7. Forma de seleção dos alunos estrangeiros;
8. Influência da Aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros;
9. Influência do Sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros.

Desta maneira, com o instrumento de recolha de dados elaborado, fizemos a escolha dos sujeitos. Da nossa amostra de 15 (quinze) estudantes estrangeiros advindos de diferentes nacionalidades e continentes, participaram desta pesquisa os estudantes que aceitaram dar entrevista. Eles foram contactados e abordados pessoalmente, receberam todas as explicações em relação à pesquisa como os objetivos e os procedimentos adotados para a coleta de dados. Também foram esclarecidas as dúvidas e coordenados os tempos disponíveis para fazer as entrevistas.

Disponibilizamos acesso e leitura prévia do roteiro da entrevista, como forma de cumprir com os quesitos que exige a ética sobre o anonimato dos sujeitos que participam neste trabalho.

É importante destacar que o Projeto de Pesquisa, trabalho inicial desta tese, foi registrado no Comitê de Ética e Pesquisa- CEP, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), através do cadastro e monitoramento pela Plataforma Brasil.

Ante o fato de guardar reserva sobre a identidade dos estudantes entrevistados, foram colocados nomes fictícios e as informações dos estudantes como nacionalidade e programa que estão cursando na UFPI, segundo os quadros seguintes.

A pesquisa qualitativa produz dados descritivos, palavras das próprias pessoas, comportamento falado ou escrito e observável e, ao mesmo tempo, enfoca os problemas de estudo, eventos, ações e valores, tornando-os vistos sob a perspectiva dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa nos permitiu:

- Abordar os significados e ações dos indivíduos e a maneira como estão ligados a outros comportamentos característicos da comunidade;
- Explicar fatos sociais, procurando maneiras de entendê-los. Analisar e compreender a realidade estudada como aparece, como é e como é dada, situação que a caracteriza como metodologia fenomenológica;
- Ajudar teoricamente a interpretar e compreender a intersubjetividade como formas de obter a verdade da realidade, a interpretação do modo de pensar do sujeito, que fornece informações e atua como um ser pensante e participativo na interpretação de sua realidade.

Pereira (1998) afirma que os fenômenos de representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo.

A construção do objeto de pesquisa pode ser visto como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema (PEREIRA, 1998).

A pesquisa qualitativa é importante para o campo educacional, uma vez que se trata de educar para a compreensão, interpretação da realidade, sendo expressada em fenômenos, conflitos, problemas e questões em diferentes áreas da vida humana. Para Rorty (1982), um teórico da hermenêutica, a interpretação do mundo é discursiva, isto é, obedece às experiências do homem que ele conhece num tempo e espaços específicos.

5.2 Os participantes e o espaço da pesquisa

A opção de tomar os alunos estrangeiros, tanto de graduação quanto de pós-graduação, como sujeitos da pesquisa, apoia-se na necessidade de se conhecer os processos de inclusão social dentro das universidades brasileiras e dar visibilidade entre os mais diversos segmentos, não só nas escolas e no âmbito da educação superior, mas também na mídia, nos organismos internacionais que apoiam os processos educativos.

A fim de chegar até os sujeitos desta pesquisa, buscou-se, então, apoio à Assessoria Internacional da Instituição da UFPI, a qual é encarregada do processo de seleção e recepção dos estudantes estrangeiros da América Latina que fazem parte do Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC-OEA-GCUB), que oferece programas de Mestrado e Doutorado, devidamente recomendado pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC) e oferecido por universidades parceiras associadas ao GCUB. Existe, também, Assessoria do Programa de Estudos de Graduação (PEC-G), que faz as convocatórias de estudantes de graduação de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil tem um acordo educacional, cultural, científico e tecnológico, focado principalmente em estudantes do continente africano.

Foram entrevistados estudantes da convocatória 2015 e 2017 que aceitaram participar do estudo, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Em relação aos 17 estudantes africanos do PEC-G, foram requeridos dados à

coordenadoria do programa, tais como seus nomes, cursos que frequentam e *e-mails* para que o pesquisador pudesse estabelecer comunicação com os mesmos.

Assim, a partir dos contatos iniciais com os entrevistados, foi realizado o agendamento, respeitando a disponibilidade dos estudantes para a realização das entrevistas, instrumento previamente definido para a coleta dos dados. Ao retornarmos para colher a entrevista, procuramos deixá-lo muito à vontade para expor suas ideias, seu pensamento, sem deixá-lo constrangido ou intimidado pela nossa presença ou pelo uso de instrumento de gravação, no caso o aparelho Tablet.

Esta pesquisadora, ao chegar ao Brasil, teve muitas dificuldades e desafios. O primeiro deles foi chegar ao aeroporto de Teresina e lá não estar a amiga internacional (aluna de graduação da UFPI) com quem tinha falado e que se oferecera para me recolher no aeroporto. Depois, a Assessoria Internacional ligou para ela para que me ajudasse, mas somente me acompanhou aos correios para pagar o trâmite do CPF, sugerindo que procurasse a informação pela internet para saber que documentos precisava para a Receita Federal brasileira (para obter o CPF) e a Polícia Federal para tramitar o RG sozinha.

Eu não sabia nada sobre os feriados de carnaval e estava lutando contra o tempo para sacar esses documentos e poder me matricular na universidade. Minha primeira moradia foi a ADUFPI, mas somente podia ficar lá uma semana, assim, tive que encontrar moradia rápida, o que era muito difícil, porque a maioria dos prédios que alugam perto da universidade é administrada por imobiliárias que pedem muitos documentos que os estudantes estrangeiros não têm, entre eles um fiador. Antes de chegar ao Brasil, a Assessoria Internacional mandou-me uma relação de pessoas que alugavam perto da universidade. Muitas delas eram servidores administrativos ou professores aposentados da UFPI. Também forneceram os e-mails dos estudantes estrangeiros que já estavam estudando aqui para que me dessem informação e dos outros três estudantes que foram selecionados junto comigo para ver a possibilidade de alugarem um apartamento dividido entre os quatro, mas cada um decidiu morar sozinho.

Quando entrevistados para esta pesquisa, os outros estudantes mencionaram que também tiveram dificuldades em encontrar moradia porque não tinham um fiador. Além disso, os lugares onde alugaram ficavam perto da universidade, mas eram inseguros. Os colegas foram assaltados várias vezes perto de suas casas ou quando voltavam da universidade.

Logo que começaram as aulas, eu me senti perdida; não entendia o que falavam os professores e colegas da turma porque falavam muito rápido e com um sotaque que resultava difícil de entender. E, quando eu falava, tampouco me entendiam.

Durante o desenvolvimento das aulas e seminários, falavam sobre a realidade brasileira, a qual eu desconhecia e ninguém contextualizava. Eu não sabia como perguntar,

porque, quando falava, não me entendiam; somente alguns me diziam “buenos dias”. Os primeiros trabalhos errei, porque não sabia como fazer uma resenha. O professor da disciplina me ajudou emprestando um livro que ensinava como fazer e pedi a uma colega que me emprestasse sua resenha para que tivesse um modelo. Outro problema era que os trabalhos dessa disciplina eram individuais, mas, como desconhecia a metodologia, o professor decidiu que fizéssemos em dupla para que alguém me ajudasse, mas terminei fazendo sozinha. Outra dificuldade que tive foi ler livros em português em pouco tempo para fazer trabalhos e escrever. Também sempre ficava sozinha quando tínhamos que fazer trabalhos em grupo e, ao final, os professores me colocavam num grupo.

Outra experiência constrangedora que tive durante um seminário foi quando a professora de uma das disciplinas que cursava no segundo semestre fez uma brincadeira sobre minha maneira de falar dizendo aos meus colegas, que me escutaram atentamente, que eu não falava português, falava uma língua que ela não sabia como se chamava. Expliquei para ela que se chamava “portunhol”, que é uma mistura de português e espanhol.

Não consegui me aproximar das colegas de turma até agora, mas, ao contrário, estabeleci um bom relacionamento com os outros estrangeiros do programa PAEC-OEA-GCUB. Compartilhamos bons momentos e também momentos ruins e, com isso, descobri que quem ajuda um estudante estrangeiro é outro estudante estrangeiro, sobretudo nos momentos difíceis. Um exemplo disso aconteceu quando Marte (estudante colombiano do Mestrado de Ciência Animal) sofreu um acidente. Ele estava indo para o CCA de bicicleta e caiu; quem o ajudou e se preocupou com ele fomos nós, os estudantes estrangeiros. Nem sua orientadora nem seus colegas de turma se importaram com o acidente que ele tinha sofrido.

Sempre um estudante estrangeiro ajuda outro dando as informações necessárias, ajudando a conseguir moradia, acompanhando para a Polícia Federal. Reúnem-se para festejar os aniversários, vão para as qualificações e defesas dos que já concluíram o curso, estreitam os laços de amizade, consideram-se como membros de uma só família, o que não acontece com os alunos brasileiros que se mantêm frios e distantes dos estrangeiros que estudam em suas respectivas turmas.

Ao vir para Teresina, teria sido bom receber algumas informações prévias, como, por exemplo, saber que é muito quente, porque a maioria dos estudantes que vêm para cá é de lugares frios e ficam doentes ao chegar aqui por conta da mudança brusca de clima. Os computadores terminam se queimando pelo excesso de calor. Um bolsista chileno que fazia Mestrado em Enfermagem teve vitiligo e precisou voltar para seu país sem concluir o mestrado.

Outro fato que me parece estranho é o aluno estudar no campus de Teresina e seu

orientador estar em outro campus, como aconteceu com 4 bolsistas do PAEC-OEA-GCUB de mestrado em Teresina cujos orientadores estavam nos campi de Parnaíba e Bom Jesus.

Por outro lado, há estudantes estrangeiros no campus de Parnaíba que não recebem aulas de Português, porque lá não oferecem curso de Letras-Português na graduação e, portanto, não tem quem administre essa disciplina. O aluno tem que ser autodidata ou fazer acordo com algum(a) aluno(a) brasileiro(a) para que lhe ensine Português e, em troca, o estudante estrangeiro lhe ensina espanhol.

A maioria dos meus colegas teve experiências positivas, por exemplo, os orientadores das alunas que precisavam fazer experimentos colocaram ao lado delas estudantes brasileiros para que lhes ensinassem a usar equipes, ajudassem com os experimentos e a tomar as amostras que elas precisavam.

No ano de 2019, quando chegaram os últimos bolsistas, dois deles tiveram Chikungunya, e a moça boliviana foi assaltada dentro da universidade no dia em que chegou.

Outra coisa que é muito difícil para os estrangeiros é escrever seguindo as normas da ABNT, porque seu uso é ensinado na graduação. Como vêm para cá fazer pós-graduação, já não recebem esses ensinamentos. Os outros países da América Latina usam as normas APA.

O estudante estrangeiro não tem acesso a Residência Universitária a qual é destinada para estudante brasileiro da graduação que seja de outro estado. Assim, um estudante estrangeiro, ao chegar, geralmente compartilha moradia com outro estudante para economizar e ali se estreitam mais os laços de confiança e fraternidade.

As estudantes cabo-verdianas de graduação em Medicina falaram que lhes incomodava quando os professores de seu curso mudavam de sala no último minuto. Como elas não tinham carro, era difícil chegar a tempo às aulas e ainda tinham que gastar mais pegando táxi, para poder chegar ao tempo, porque as salas de aula ficavam muito longe.

Em contrapartida, alguns programas da UFPI levam em conta as diferenças e desvantagens que têm os estudantes estrangeiros que falam língua diferente, como francês ou espanhol. Estão permitindo que os trabalhos e dissertações sejam escritos e entregues nas suas línguas maternas (francês ou espanhol). Isso vem acontecendo no Mestrado de Filosofia com um bolsista venezuelano e no Mestrado de Meio Ambiente com um bolsista haitiano.

No início, um dos estudantes haitianos estava fazendo Mestrado em Agronomia, mas apresentou muitas dificuldades quando cursava as disciplinas e quiseram devolvê-lo ao Haiti, com a justificativa de que ele não estava preparado para esse mestrado. Resolveram passá-lo para o Mestrado de Meio Ambiente e, em sua qualificação, ele usou a língua francesa e seu tradutor foi seu próprio orientador.

Outro caso de estudante estrangeira que mudou de programa foi uma argentina que

veio no ano de 2017 para fazer mestrado em Políticas Públicas, mas a coordenadora dessa época não a matriculou nas disciplinas; ela perdeu um mês de aulas e pediu que a trocassem de programa. Passou para o mestrado em Ciências Políticas, o qual concluiu no ano de 2019. Um colombiano, colega do Marte, com o qual fez vários trabalhos em grupo, chegou em 2018 para fazer Mestrado em Ciência Animal. Ele não participou desta pesquisa, mas teve um problema durante o primeiro ano de sua estada aqui. Não conseguiu fazer seu projeto porque seu orientador não o orientava. Pensou em abandonar o programa, chegou a falar com o coordenador do seu curso sobre isso, mas decidiu mudar a linha de pesquisa e falou com outro professor que aceitou orientá-lo. Agora está terminando de fazer sua dissertação, mas, por conta desse problema, ficará uns meses mais além dos dois anos previstos inicialmente.

Outro fato que me pareceu constrangedor foi o das provas de proficiência na língua estrangeira. Quando cheguei, não sabia que aqui no Brasil é diferente de meu país; as provas são de compreensão leitora, a leitura está no espanhol ou inglês mas as respostas se fazem no português, o que dificulta para um estudante que não sabe português e ocasiona sua não aprovação nessa prova. Por ser uma disciplina obrigatória, ele se atrasa para qualificar. Para entrar no mestrado ou doutorado não é preciso saber a língua, porque darão aulas de português nas universidades receptoras.

Nos anos de 2015 e 2016, os alunos estrangeiros tiveram aulas de português contínuas e se adaptaram às necessidades de falar e escrever, mas a professora de português foi trocada após dois anos, porque era o período máximo que podia ficar. Colocaram outra professora, mas, por não ministrar aulas corretamente, foi demitida e ficamos sem professor por todo o semestre. No ano de 2018, não tivemos aulas e, no ano de 2019, decidiram que os estudantes de graduação de Letras-Português dariam aulas para nós, mas a frequência deles é uma vez por semana ou duas e com aulas de duas horas, não adiantando muito. No caso dos estudantes estrangeiros de pós-graduação temos que responder à prova de proficiência em língua portuguesa Celpe-Bras como quesito para podermos nos graduar.

Os alunos do programa PEC-G de graduação não podem começar seu curso se previamente não passarem na prova do Celpe-Bras. Assim, antes de começar o curso na UFPI, eles frequentam um curso de português intensivo e chegam à universidade falando a língua portuguesa, o que não acontece com os estudantes de pós-graduação que, na maioria dos casos, vêm sem saber o português e têm que aprender no percurso dos dois anos do mestrado e 4 anos no caso do doutorado.

É preciso reconhecer que, em alguns programas, valorizam o trabalho e esforço dos estudantes estrangeiros e isso se reflete no momento em que dissertam. Pode-se perceber que os orientadores defendem os seus estudantes no momento das perguntas difíceis explicando

como se deu o processo, parabenizam e reconhecem que não é fácil escrever em outra língua. Isso ajuda a criar confiança, faz desaparecerem as inseguranças, facilita o processo da escrita e fortalece o relacionamento com o orientador, o qual ajuda no processo da orientação.

Um estudante estrangeiro conta que, desde sua chegada ao Brasil, em julho de 2009, tem vivenciado uma experiência ambígua. Os brasileiros são um povo, à primeira vista, muito aberto mas, com o passar do tempo, nota-se um certo comportamento que ele acredita ser cultural. Tornam-se menos confiáveis, com sentimento de superioridade em relação às pessoas não brancas. Entretanto, avalia sua experiência no Brasil, durante todos esses anos, como boa, de modo geral, com algumas decepções e conquistas. Ele é formado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Piauí. Durante o seu curso, teve uma experiência não menos ruim, mas também fez amizades boas que acredita levará para toda vida. Como falou antes, os brasileiros têm complexo de superioridade em relação às pessoas não brancas, mas confessa que não notou um comportamento preconceituoso por parte dos professores para com a sua pessoa. Apenas alguns colegas de sala demonstraram preconceito, mas ele acredita que são pessoas boas, de boa índole, enfim, aquilo pouco lhe incomodava, porque ele não sabia interpretar um comportamento racista ou algo relacionado.

Pode afirmar que durante todos esses anos, das questões sociais, incluindo racismo e preconceito, a que o incomoda é ver uma pessoa de origem africana sendo alvo. Acredita que, por ser estrangeiro e nunca ter vivido numa sociedade igual a esta, não desenvolveu um sentimento de inferioridade por causa da sua cor da pele, em comparação às pessoas que sofrem isso aqui. Então ele sofre mais por essas pessoas do que quando é alvo desse comportamento, porque acredita que esse tipo de comportamento não o afeta da forma como atinge, em grande escala, as pessoas de origem africana aqui no Brasil.

Outro fato digno de nota é que os estudantes do continente africano almoçavam juntos, ou então, quando não estavam em grupo, almoçavam sozinhos. Raramente havia interação com brasileiros(as) nesse espaço. O mesmo acontecia com os estudantes latinos.

Experiência interessante foi narrada por Ossain, estudante angolano de Arquitetura. Contou que, quando uma pessoa desconhecida encontra você numa rua, foge, muda de calçada. Entendeu que é mais por conta de ser negro, pois os negros são a maioria das pessoas que fazem assaltos. Ele disse que agora já está um pouco mais relaxado com isso. Conta, ainda, que as pessoas podem fugir dele, mas, quando ele fala com elas, percebem que “ele não é daqui” e querem saber mais, querem conversar mais, por isso que ele não liga muito.

Do mesmo modo, uma das dificuldades apontadas no processo de adaptação, segundo a percepção dos estudantes, foi uma tendência, em certo momento, que indicava a preferência dos brasileiros por interação com europeus. Conforme afirma um estudante, as pessoas

estariam mais interessadas em eventos relacionados aos países da Europa do que naqueles ligados aos países africanos, assim como pessoas de ascendência europeia ou estadunidense eram mais bem tratadas, recebendo mais atenção, inclusive por parte dos professores. O falar português com um sotaque diferente, nesses casos, era apreciado, diversamente do que ocorria com os estudantes africanos. Para o estudante, a supervalorização de europeus e americanos implica diretamente baixa autoestima dos brasileiros.

Cabe ressaltar que muitos estudantes brasileiros pensam que a África é um país e não um continente. Segundo a fala de Oggun, a primeira coisa que eles perguntam sobre algo que a mídia mostra é: “Ah, ontem eu vi o seu país, está sofrendo muito, muita fome, muita miséria.” Ele se pergunta por que eles falam país, não falam continente. Para os brasileiros qualquer país é África. África é continente, não país. Ele gostaria de ser reconhecido como alguém nascido na Guiné Bissau. O que a mídia mostra não considera que não seja real, mas só que não se pode generalizar.

A maioria dos estudantes estrangeiros se movimenta dentro do campus nas bicicletas. Um sábado, quando Marte estava pedalando para ir a comer no Restaurante Universitário n.º 2, foi detido por um carro da polícia militar que passava por lá. Pelo fato de estar usando uma camiseta de manga longa, um boné e óculos escuros para se proteger do sol, os policiais o confundiram com um bandido, colocaram-no contra a parede e revistaram para ver se tinha alguma arma. Quando chegou ao restaurante, ele estava bravo e confuso pelo acontecido e pensando que o carro da polícia não apareceu quando ele foi assaltado. Naquele dia, a única coisa que estava fazendo era pedalar sua bicicleta dentro do campus da universidade para chegar ao restaurante universitário.

Cantinflas, estudante mexicano que estudou Mestrado em Nutrição, disse que um ponto negativo foi a língua, porque seus professores e colegas falavam muito rápido e ele não entendia. O que lhe ajudou a superar esse problema foram as aulas de português. Como aspecto positivo, considerou importante o jantar organizado pela assessora internacional quando apresenta os estudantes estrangeiros recém-chegados aos que já estão estudando na UFPI. Sugeriu que seria importante que fizessem um jantar com os professores dos programas e colegas da turma; isto favoreceria a integração do aluno estrangeiro ao novo cenário.

Esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo. A pesquisadora decidiu estudar este objeto, por ser um fenômeno que vem acontecendo há poucos anos na UFPI e do qual pouco se tem falado. Foram consideradas, também, as contribuições educacionais e sociais que o estudo trará, como influenciar na sua análise e compreensão, com a finalidade de melhorar o processo de inclusão social e assim facilitar para que os estudantes estrangeiros terminem seus estudos de

maneira satisfatória.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado, como instrumento para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada (Apêndice B). A escolha deste foi em função da natureza sociológica do objeto de estudo. Este tipo de entrevista se alinha aos nossos objetivos da pesquisa, uma vez que a entrevista é a técnica que melhor possibilita essa captação dada a “aproximação” que a mesma permite entre investigador e investigado.

As entrevistas foram realizadas segundo as datas mencionadas no cronograma. As mesmas foram acompanhadas de um roteiro prévio, constituído de nove perguntas, que serviu de guia para o ajustamento das interações entre pesquisador e pesquisado e foram gravadas em equipamento digital com o consentimento dos sujeitos em forma verbal.

O uso desse instrumento possibilitou uma relação de proximidade muito positiva entre a pesquisadora e o entrevistado, permitindo que este pudesse exprimir suas ideias e pensamentos por meio de suas falas. Assim, a entrevista se constituiu em um momento de partilha e de interação face a face. Isso serviu para reafirmar que a entrevista “tem o caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (RICHARDSON, 1999, p. 42).

O roteiro de entrevista com os jovens estudantes africanos e da América Latina na UFPI foi elaborado com intuito de possibilitar que os participantes pudessem expressar livremente suas opiniões. Com o objetivo de não esquecer de nenhuma informação que pudesse ser relevante para o processo da pesquisa, o presente roteiro foi dividido em nove eixos estruturantes: Acolhimento; Dificuldades ou resistências; Indiferença; Grau de aceitação; Tratamento relacionado com a origem do país; Seleção ou ingresso na UFPI; Aparência; Fala ou sotaque.

5.4 Análise e interpretação dos dados

Para a prossecução da análise dos dados, optamos por utilizar análise de conteúdo, por meio da técnica análise categorial. Albarello *et al.* (2005, p.120) afirmam que a finalidade da análise consiste em “desenvolver novos conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de atores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer exemplos empíricos susceptíveis de fundamentarem a

sua plausibilidade”.

A análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável, que examina símbolos de comunicação, são atribuídos valores numéricos de acordo com as Regras de medição válidas e analisa as relações que incluem valores usando métodos estadísticos para descrever a comunicação, fazer inferências sobre seu significado ou inferir desde seu contexto de produção e consumo (RIFFE; LACY; FICO, 1998).

No que se refere à análise dos dados, usou-se como base as ideias de Bardin (1979), pela análise de conteúdo das entrevistas realizadas, sendo transcritas e analisadas. O roteiro das entrevistas foi dividido em nove eixos estruturantes que surgiram a partir das perguntas elaboradas, posteriormente foi feita a criação de categorias a partir de unidades de registro selecionadas. Por fim, a interpretação foi realizada por meio dos dados coletados, em conformidade com as categorias criadas, não esquecendo de proceder a uma articulação com as teorias e estudos no sentido de produzir uma dimensão teórica-reflexiva pertinente ao presente trabalho.

Com o intuito de apresentar e justificar a nossa escolha no que concerne à análise dos dados, explicaremos e exemplificaremos o percurso da construção das categorias, bem como o processo de realização de inferências a partir do discurso dos jovens estudantes africanos e da América Latina.

As unidades de análise constituem segmentos do conteúdo das mensagens que se caracterizam por serem colocados dentro das categorias. As unidades surgem da interação entre a realidade e seu observador; elas são funções dos fatos empíricos, dos propósitos da investigação e das exigências que as técnicas representam (KRIPPENDORF, 1990).

Holsti (1969) define uma unidade de registro como “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría determinada”. As categorias são os níveis das unidades de análise. Como menciona Holsti (1968), são os “quadrados ou caixas” nos quais são classificadas as unidades de análise. A seleção de categorias também depende da abordagem do problema (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 1995).

A construção das categorias deste estudo foi pautada pela análise das unidades de registro, sendo que as categorias que emergissem deveriam ser pertinentes (a categoria criada deveria estar adequada aos objetivos e problemática da pesquisa). Ao mesmo tempo, não nos afastaremos da necessidade de estudar as singularidades que foram surgindo nas falas dos sujeitos.

6 DA ANÁLISE DO TRABALHO EMPÍRICO

Esta seção explana o delineamento e o caminho percorrido pela pesquisa e as considerações metodológicas de investigação realizada. Registra a apresentação dos sujeitos participantes, o campo e os procedimentos de coleta de dados utilizados, o tipo de análise, bem como as técnicas utilizadas para análise dos dados. Posteriormente, elaboramos 9 eixos estruturantes, a partir do roteiro de entrevista com o intuito de fazer análise de conteúdo por meio das falas dos estudantes estrangeiros que participaram desta pesquisa.

QUADRO 01 - Caracterização individual dos entrevistados - Estudantes de Graduação Africanos - Programa PEC-G

Entrevistado	Sexo	País de origem	Curso que frequenta na UFPI
ESHU	MASCULINO	Cabo Verde	Medicina Veterinária
IEMANJÁ	FEMININO	Ghana	Direito
OGGUN	MASCULINO	Guiné-Bissau	Computação
OSHUN	MASCULINO	Camarões	Farmácia
OSSAIN	MASCULINO	Angola	Arquitetura
OYA	FEMININO	Cabo Verde	Medicina

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização da entrevista.

QUADRO 02 - Caracterização individual dos entrevistados - Estudantes de Pós-Graduação Latinos Programa PAEC-OEA-GCUB

Entrevistado	Sexo	País de origem	Curso de Mestrado que frequenta na UFPI
CANTINFLAS	MASCULINO	México	Nutrição
MARTE	MASCULINO	Colômbia	Ciência Animal
CHIQUINHA	FEMININO	México	Agronomia
JÚPITER	MASCULINO	Colômbia	Química
URANO	MASCULINO	El Salvador	Comunicação
LUNA	FEMININO	Bolívia	Biomedicina
SOL	MASCULINO	Venezuela	Ciências dos Materiais
VÊNUS	FEMININO	Equador	Ciências dos Materiais
SATURNO	MASCULINO	Haiti	Agronomia

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização da entrevista.

Para o seguimento da análise de dados, foi usada a análise de conteúdo e depois

construída as categorias a partir de unidades de registro elegidas.

Com a finalidade de apresentar e justificar a análise dos dados, explicamos como foram construídas as categorias, assim como foram realizadas as inferências a partir das falas dos estudantes africanos de graduação e estudantes latinos de pós-graduação. Conforme Popper (1982), as inferências indutivas são "inferências prováveis", baseadas na experiência e em enunciados particulares, cuja conclusão é universal.

Durante o desenvolvimento da análise de conteúdo, a partir dos discursos dos estudantes estrangeiros, foram criadas algumas categorias que nos permitiram analisar como tem sido o processo de inclusão social na Universidade Federal do Piauí (UFPI), de modo a facilitar a compreensão deste processo, pois, como afirma Araya (2002) e seguindo a linha teórica de Bardin, a análise de conteúdo é enfatizada nas dimensões ocultas, o significado latente e a inferência da história emanada dos sujeitos. Em relação ao exposto, a análise de conteúdo qualitativo não tem como objetivo apenas a busca de determinados conteúdos dentro de um corpus, mas de encontrar o significado que esses conteúdos têm dentro do contexto.

Após fazer a análise das falas dos estudantes, foram montadas as unidades de registro para identificar as dificuldades, os fatores sociais, culturais que facilitam ou dificultam o processo de inclusão social destes estudantes.

Isto quer dizer que a construção das categorias deste estudo pautou-se pela análise das unidades de registro, conforme exemplificação abaixo, sendo que as categorias que foram emergindo devem ser pertinentes, isto é, as categorias criadas devem estar adequadas aos objetivos e problemática da pesquisa. Ao mesmo tempo, não nos distanciamos da necessidade de estudar as singularidades que foram surgindo nas falas dos sujeitos. Desse modo, no Quadro 3 mostramos um exemplo de como se deu a categorização do conteúdo das entrevistas.

QUADRO 3 - Acolhimento por parte dos colegas da turma

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoría
Acolhimento por parte dos colegas da turma.	“[...] As pessoas no começo foi difícil entender que um estrangeiro ia estudar junto com eles, mas depois eles ficaram de boa e foram muito receptivos, querendo ajudar em tudo, até para poder entender o espanhol”(cantinflas, 31 anos, mexicano, mestrando em Nutrição)	Interculturalidade
Acolhimento por parte dos colegas da turma	“ [...] Eu tive uma recepção formal por parte dos colegas da sala de aula,	Segregação cultural

foram educados, mas com o passar do tempo o relacionamento se tornou frio, eles se afastaram de mim, eu tentei ser mais amigável e para que eles chegassem mais perto de mim, mas percebi que eles não têm interesse, acho que a causa principal pode ser a linguagem”. (MARTE, 27 anos, colombiano, mestrando em Ciência Animal)

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

Torna-se evidente que a maioria dos estudantes entrevistados revela seu leve acolhimento por parte dos estudantes e professores, facilitando o processo de inclusão social na UFPI, mas também podemos observar que alguns apresentaram problemas que geraram exclusão, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Alguns entrevistados manifestaram que tiveram experiências desagradáveis pelo fato de serem africanos ou colombianos, os quais foram estigmatizados pelas representações sociais, partilhadas por professores e seus colegas alunos. Tais representações possuem conteúdos racistas, preconceituosos, dificultando a adaptação dentro da instituição de Ensino Superior.

Foram constatados, também, casos de sucesso, em que os alunos estrangeiros foram inclusos nas salas de aula porque apresentaram fatores positivos como a assimilação cultural, assimilação estrutural, assimilação facilitada pelas atitudes da sociedade Bem-vinda, a assimilação facilitada pelo comportamento social e a aceitação da interculturalidade e diversidade cultural.

Aqui apresentamos os conceitos dos tipos de assimilação, os quais são os seguintes:

QUADRO 4 – Conceitos de assimilação

ASSIMILAÇÃO CULTURAL	Adoção da língua, religião ou outras características da sociedade de acolhimento.
ASSIMILAÇÃO ESTRUTURAL	Interação com grupos formais e informais e com as instituições da sociedade de acolhimento.
ASSIMILAÇÃO POR IDENTIFICAÇÃO	Sentimento de pertencer à cidadania da sociedade de acolhimento, mudanças na identidade cultural.
ASSIMILAÇÃO FACILITADA PELAS ATITUDES DA SOCIEDADE BEM-VINDA	Ausência de preconceitos.

ASSIMILAÇÃO FACILITADA POR COMPORTAMENTO SOCIAL	Ausência de práticas discriminatórias.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

- **Questão 1: Acolhimento por parte dos colegas da turma**

Cantinflas, um estudante mexicano de mestrado em Nutrição (31 anos) que faz parte do programa PAEC-OEA-GCUB disse:

[...] As pessoas no começo foi difícil entender que um estrangeiro ia estudar junto com eles, mas depois eles ficaram de boa e foram muito receptivos, querendo ajudar em tudo, até para poder entender o espanhol (CANTINFLAS, 31 anos, mexicano, mestrado em Nutrição).

Certamente, nesta fala, ocorreu um processo de interculturalidade, o qual é definida como a interação entre duas ou mais culturas, de modo que nenhuma delas se encontra acima da outra, a fim de promover a integração e ter uma convivência harmoniosa. A interculturalidade é considerada uma ferramenta epistêmica que articula e significa as demais categorias e que permite analisar realidades multiculturais, com presença histórica intercultural, como é o caso da realidade mexicana. Nesse sentido, a ideia de interculturalidade transcende a das relações entre culturas e aponta para uma relação entre processos culturais dinamizados pelos sujeitos que os habilitam, revelando na diferença as relações de desigualdade que são implicadas.

Pensar no intercultural como uma ferramenta epistêmica para a análise de contextos sociais multiculturais requer desconstrução categórica para identificar seus componentes e as inter-relações que eles estabelecem. Significando o inter como tolerância em dois sentidos: um, avaliativo que coloca o diferente como uma desvantagem, baseando a diferença no fator biológico e fundindo-o ao cultural; outro, discursivamente mais plural que promove a tolerância em termos de aceitação do diferente como forma de gerar relacionamentos entre pessoas diferentes em um plano de "equidade" (MEDINA, 2009)

Portanto, a interculturalidade assume relevância como princípio curricular, na medida em que se refere genericamente ao campo das relações entre diferentes culturas (MATOS, 2009) e, portanto, não depende das características dos alunos ou professores, mas da capacidade institucional de assumir esses processos de participação, auto-reconhecimento, respeito mútuo e capacidade de distinguir a validade das múltiplas maneiras de assumir, interpretar e agir em diversos contextos. Implica a rejeição do ato educativo como processo de aculturação e o reconhecimento da validade de múltiplos conhecimentos subjacentes a essa perspectiva.

Sobre este ponto do acolhimento por parte das turmas, Marte, um estudante de Mestrado em Ciência Animal, colombiano, 27 anos, disse:

eu tive uma recepção formal por parte dos colegas da sala de aula, foram educados, mas com o passar do tempo o relacionamento se tornou frio, eles se afastaram de mim, eu tentei ser mais amigável e para que eles chegassem mais perto de mim, mas percebi que eles não têm interesse, acho que a causa principal pode ser a linguagem (MARTE, 27 anos, colombiano, estudante do Mestrado em Ciência Animal).

O processo de segregação se dá com este tipo de situação, ou seja, se marginaliza, isola o contato, ou se distancia algo ou alguém que é considerado diferente, criando desigualdades sociais, as quais se acentuam e provocam exclusão. Além disso, poderia gerar outras possíveis consequências como uma diminuição na interação entre grupos sociais, o isolamento espacial e a distância entre classes que promovem a desintegração social, considerada prejudicial, especialmente para grupos pobres e diferentes, com menos chance de mobilidade social

A partir desta narrativa podemos manifestar que se apresentou segregação cultural, o qual é o processo de dissociação mediante o qual indivíduos e grupos perdem o contacto físico e social com outros indivíduos e grupos. Essa separação ou distância social e física é oriunda de fatores biológicos e sociais, como raça, riqueza, educação, religião, profissão, nacionalidade, etc. (FERREIRA, 2003, p. 32).

No campo da educação, a segregação social predomina, uma vez que em alguns países não são promovidos o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, não existe a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, assim como há falta de tratamento igualitário.

Finalmente, para Fanon (2008) linguagem não se refere somente à língua enquanto mero instrumento de comunicação, senão a uma instituição social permeada pelos valores de uma cultura. A linguagem é tanto ação no mundo quanto ação sobre os outros, "mesmo constituindo um dos principais instrumentos aos quais recorreremos para influenciar, com maior ou menor sucesso, dependendo das circunstâncias, nossos semelhantes" (IBAÑEZ, 2003). Isso implica que as diferentes práticas discursivas têm efeitos sociopolíticos e psicológicos, como estigmatizar construções lingüísticas; portanto, tem impacto na formação de relações e práticas sociais.

QUADRO 5 - Acolhimento por parte dos professores dos Programas ou cursos

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Acolhimento por parte dos professores da turma.	“[...] Ao começo foi muito engraçado porque a maioria dos professores acham que Colômbia é	Representação social

Acolhimento por parte dos professores da turma	<p>simplesmente Pablo Escobar aí às vezes eu brigava mesmo que fosse brincadeira porque Colômbia é muito mais que esse cara doido”. (JUPITER,30anos,colombiano, mestrando em Química)</p>	Racismo
Acolhimento por parte dos professores da turma	<p>“ [...] os professores lhe receberam bem, só que têm alguns que eu achei que são racistas porque eu faço perguntas para eles e eles dizem estou ocupado e não respondem mais, quando outros alunos que são brasileiros fazem perguntas eles respondem”.(IEMANJÁ, 22 anos, estudante de Direito, Ghana)</p>	Aculturação facilitada pelas atitudes da sociedade bem-vinda
Acolhimento por parte dos professores da turma	<p>“ [...] Eu fui bem recebido também pelos professores, mostraram algum interesse, queriam saber se eu estava aprendendo, se eu estava entendendo o que eles falaram; eles foram muito bons comigo, eu não tive nenhum problema com eles”.(OSHUN, 21anos, Camarões, estudante de Farmácia)</p>	Aculturação facilitada pelas atitudes da sociedade bem-vinda

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

- **Questão 2: Acolhimento por parte dos professores da turma**

Por outro lado, a segunda pergunta elaborada era sobre o acolhimento por parte dos professores, o qual nos permitiu analisar as reações dos professores ante a presença dos estudantes estrangeiros para determinar se os estudantes são inclusos ou excluídos, para isto, vamos analisar algumas falas dos entrevistados.

Júpiter é outro estudante colombiano de mestrado em Química, 30 anos, que afirmou na entrevista o seguinte:

ao começo foi muito engraçado porque a maioria dos professores acham que Colômbia é simplesmente Pablo Escobar aí as vezes eu brigava mesmo que fosse brincadeira porque Colômbia é muito mais que esse cara doido (JUPITER, 30 anos, colombiano, mestrando em Química).

Desta fala podemos observar que os estudantes deduzem que alguns professores relacionam os estudantes colombianos com as drogas, este fenômeno está associado as representações sociais partilhadas por muitos brasileiros, que representam os colombianos como traficantes de drogas. Vale destacar que tal conteúdo representacional foi revelado nas falas dos estudantes entrevistados, em relação aos professores. Para Jodelet, Wagner e Abric representação social “[...] é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada,

tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1994, p. 36). Para Wagner (1998, p. 3),

[...] é um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.

Já para Abric (1994, p. 188), “[...] é produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica”.

As representações sociais são expressas por um sujeito e referem-se a algo ou alguém: uma instituição, um conteúdo, uma metodologia, um evento, um regulamento, etc. As representações sociais são um conjunto de ideias e conhecimentos para que cada pessoa entenda, intérprete e aja em sua realidade imediata. Esse conhecimento faz parte do conhecimento do senso comum. As representações sociais são tecidas com o pensamento do que as pessoas organizam, estruturam e legitimam em suas vidas diárias. O conhecimento é, antes de tudo, um conhecimento prático que permite explicar uma situação, um evento, um objeto ou uma ideia e também permite que as pessoas ajam em um problema.

Ao estabelecer a categoria representação social, esta poderia ter sido substituída pela categoria do estereótipo já que constituem a memória do indivíduo sobre determinado objeto estereotipado, sendo representações partilhadas que refletem problemas, projetos e estratégias de grupos sociais, porém, nem todas as representações sociais podem se originar de estereótipos. Mas, a representação social permite-nos acrescentar o estereótipo como forma de representação social, por ser um tipo específico de atitude fundado em crenças relativas a determinados grupos (BAPTISTA, 1996). Entender o fenômeno do estereótipo como uma representação social significa entender a representação social como um objeto que deve ser compreendido em dois âmbitos: na complexidade de uma estrutura e no alcance de sua influência, isto é, como conteúdo a ser conhecido e como processo dinâmico em constante movimento.

Iemanjá, 22 anos, estudante de Direito de Ghana, no momento da entrevista disse:

[...] os professores lhe receberam bem, só que têm alguns que eu achei que são racistas porque eu faço perguntas para eles e eles dizem estou ocupado e não respondem mais, quando outros alunos que são brasileiros fazem perguntas eles respondem (IEMANJÁ, 22, Ghana, Direito).

Desta fala cabe destacar que a entrevistada achou que alguns professores são racistas. O racismo é uma forma de preconceito ou discriminação motivada pela cor da pele ou origem étnica. Pensando na extensão dos conceitos, o racismo está dentro dos conjuntos

“preconceito” e “discriminação” (MUNDO EDUCAÇÃO, 2019).

A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. É nesse sentido que falamos da “diferença colonial”, sobre a qual está assentada a modernidade e a articulação e crescimento do capitalismo global (MIGNOLO, 2003).

Assim encontramos o racismo estrutural, o qual está cristalizado na cultura de um povo, de um modo que, muitas vezes, nem parece racismo. A presença do racismo estrutural pode ser percebida na constatação de que poucas pessoas negras ou de origem indígena ocupam cargos de chefia em grandes empresas; de que, nos cursos das melhores universidades, a maioria esmagadora, quando não a totalidade de estudantes é branca; ou quando há a utilização de expressões linguísticas e piadas racistas. A situação fica ainda pior quando as ações ou constatações descritas são tratadas com normalidade.

Da mesma forma, o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante de aversão, por vezes, do ódio em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2017).

Gomes (2017) afirma que o racismo na sociedade brasileira se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso, diz que se vive no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. Da mesma forma, Boakari (2011) afirma que

O racismo pode estruturar as relações entre as pessoas, as discriminações e tratamentos diferenciados no âmbito das interações individuais. O racismo se torna institucional quando todas as estruturas, agências, políticas e serviços funcionam de modo racializado, onde as práticas excludentes de algumas pessoas são baseadas conscientemente ou inconscientemente, no seu pertencimento étnicorracial. Neste nível, o racismo se torna a própria mola do funcionamento, *modus operandi*, destes espaços e instrumentos públicos, e as pessoas que executam as operações se transformam em meras operadoras do *system* que metodicamente privilegia membros de um determinado grupo, as elites e deliberantes da sociedade (BOAKARI, 2011, p.201).

O racismo institucional, como sistema de dominação, opera ressignificando lugares de poder e privilégio. A força do racismo institucional está em justamente seguir vigoroso mesmo com o consenso da inexistência das raças em termos biológicos (e as doutrinas daí decorrentes), mesmo que atitudes ou opiniões declaradamente racistas não estejam no bojo da discussão.

Se apresentaram casos onde houve um bom acolhimento por parte dos professores da UFPI, como foi o caso de Oshun, 21 anos, Camarões, estudante de Farmácia da graduação, o qual assim manifestou-se:

Eu fui bem recebido também pelos professores, mostraram algum interesse, queriam saber se eu estava aprendendo, se eu estava entendendo o que eles falaram; eles foram muito bons comigo, eu não tive nenhum problema com eles (OSHUN, 21 anos, Camarões, Farmácia).

Quando os professores e colegas da turma carecem de preconceitos se produz a assimilação facilitada pelas atitudes da sociedade bem-vinda, que facilita o processo de acolhimento e a adaptação do aluno estrangeiro, o que contribuirá para seu bom desenvolvimento e ajudará no processo de aprendizagem.

Também se produz à aculturação que é definida como as mudanças a nível psicológico e social, que grupo e indivíduos experimentam quando entram num contexto cultural novo e diferente do seu. Esta definição clássica pressupõe que aculturação é um processo interactivo, de desenvolvimento multifatorial e multidimensional (CABASSA, 2003).

Além disso, Herskovits (1973) refere-se ao processo de aculturação como sendo um “fenômeno de encontro”, onde se produzem mudanças dramáticas quando dois grupos que pertencem a culturas distintas se relacionam entre si dando início a assimilação de uma cultura dominante frente a uma cultura receptora.

Pelo antes mencionado, podemos afirmar que aqui se apresentou assimilação facilitada pelas atitudes da sociedade bem-vinda, o qual consiste na ausência de preconceitos e a aculturação a qual transfere elementos culturais de uma sociedade a outra e poderia se dar desde a adopção de um vocábulo estrangeiro, a transformação total ou parcial de sistemas sociais.

QUADRO 6 - Dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoría
Dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da	“[...] Até agora acontece isso, quando temos que fazer trabalhos em grupo, é aí quando a gente consegue notar, eu fico sozinho ou espero que eles decidam, só esperar ou aqueles	Exclusão

turma.	que não aparecem nas turmas, aí você tem que enquadrar, pois eles podem não aceitar.”(OSSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura)	
Ausência de dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma.	“ [...] Não, creio que não, eu fui muito bem recebida, me trataram de igual forma; eu acho que têm colegas que me trataram igual do que um brasileiro, só tem alguma curiosidade como é meu país, porque vim a estudar aqui isso foi”.(OYA, 22 anos, Cabo Verde, Medicina)	Interculturalidade
Dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma.	“ [...] Quando tinha que fazer trabalhos em grupo, eu fazia com outro compatriota que estuda no mesmo programa, mas é como se eles não tivessem interesse em se aproximar a nós.”. (MARTE, 27 anos, Colombia, mestrando em Ciência Animal)	Preconceito

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• **Questão 3: Dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma**

A terceira pergunta elaborada era sobre as dificuldades ou resistências apresentadas para serem aceitos pelos seus colegas de turma. A questão nos possibilita analisar as reações dos estudantes brasileiros ante a presença dos estudantes estrangeiros para determinar se os estudantes são inclusos ou excluídos, para isto vamos analisar algumas falas dos entrevistados. Ossain, 22 anos, angolano, estudante de Arquitetura, apresentou a seguinte fala:

Até agora acontece isso, quando temos que fazer trabalhos em grupo, é aí quando a gente consegue notar, eu fico sozinho ou espero que eles decidam, só esperar ou aqueles que não aparecem nas turmas, aí você tem que enquadrar, pois eles podem não aceitar (OSSAIN, 22 anos, angolano, Arquitetura).

Nesta fala podemos apreciar que existe a exclusão por parte dos colegas da turma, os quais rejeitam o colega estrangeiro, tal atitude pode ter muitas causas, podendo estar relacionada com a interseccionalidade.

O conceito de interseccionalidade, proposto por Degele e Winker (2007, apud Mattos, 2011), autoras alemãs, têm proporcionado discussões no intuito de compreender a dinâmica da dominação social, trazendo como ideia básica a possibilidade de explicar como as normas,

valores, ideologias e discursos influenciam tanto as estruturas sociais quanto a constituição de identidades e são por elas influenciadas.

A interseccionalidade, conforme Rodrigues (2013), é um conceito que permite dar visibilidade às múltiplas formas de 'estar' no mundo sem cair em “um reducionismo de um princípio unificador comum, mas sem, contudo, resvalar para um relativismo que desloca as relações de poder envolvidas nas diversas formas de opressão” (RODRIGUES, 2013, p. 6). Esse conceito viabiliza estudar uma multidimensionalidade atravessada por raça, gênero, classe social e orientação sexual que permite desconstruir os conceitos impregnados, naturalizados e reproduzidos na sociedade, como aqueles tidos como “normais.

Daqui é importante mencionar que, como resultado dessas atitudes, a exclusão atrapalha no processo de ensino-aprendizagem. Citando Xiberras, D’Allondans (2003, p. 44), a exclusão é vista “como um processo multidimensional, totalmente novo, que atinge muitas pessoas, em qualquer situação social ou em qualquer aspecto de sua existência.” Em Rosanvallonn (1995), por sua vez, encontramos a seguinte definição: “resultado de um processo de desagregação de uma falha do tecido social, o conceito central é hoje muito mais o de precariedade ou de vulnerabilidade...”

De acordo com Sawaia (2001, p. 8), “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. A inserção econômica, decente ou não, digna ou não, sempre se dá de algum modo, o que caracteriza a “dialética exclusão/inclusão” e não apenas a inclusão ou exclusão como processos separados. Esse par dialético também se confronta com formas de legitimação social e individual que “manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência [...]” (SAWAIA, 2001).

As desigualdades e os processos sociais excludentes vinculam-se ao temário geral do conceito de exclusão social. A sua emergência se dá, portanto, a partir da década de 1970 com o agravamento desses processos desiguais e excludentes nos países capitalistas diante da crise econômica mundial e das consequências advindas da adoção de políticas macroeconômicas neoliberais associadas às inovações tecnológicas (CAMPOS et al, 2003).

Também encontramos experiências de sucesso como a de Oya, 22 anos, estudante cabo verdiana, de Medicina, que disse:

[...] Não, creio que não, eu fui muito bem recebida, me trataram de igual forma; eu acho que têm colegas que me trataram igual do que um brasileiro, só tem alguma curiosidade como é meu país, porque vim a estudar aqui isso foi(OYA, 22 anos, Cabo Verde, Medicina).

Esta fala está relacionada com o conceito de interculturalidade o qual é usado para

indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005).

A importância da interculturalidade como elemento relevante nas atividades comunitárias e educacionais é definida pela capacidade de descrever diversas culturas e promover o diálogo intercultural. No entanto, essas análises chamam a atenção para a biografia cultural de grupos humanos, defendem a justiça social, os direitos humanos estabelecidos democraticamente, o pleno reconhecimento e validade da diversidade social, de classe e cultural da sociedade

Assim, a interculturalidade é o comportamento cultural a ser desenvolvido em contextos de relação de culturas. É um comportamento de pessoas ou grupos humanos em situações de multiculturalismo. Trata-se de saber como gerenciar entre membros de diferentes culturas com quem você interage.

De igual modo, a interculturalidade não implica "saber administrar bem ou mal" a priori, apenas implica saber como administrar a si próprio, uma vez que uma ou outra alternativa específica dependerá da política de interculturalidade assumida por indivíduos ou grupos humanos.

A referida política pode ser explicitamente formulada ou, o que é comum, estará implicitamente em vigor. Nesse contexto, o prefixo inter refere-se apenas à relação entre duas ou mais culturas, na qual o indivíduo ou o grupo humano atua.

Desta entrevista, podemos observar que a estudante foi bem recebida pelos colegas da turma, que facilitaram seu processo de adaptação, sendo inclusive dentro da sala de aula, gerando assim um bom convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo, favorecendo a aprendizagem da estudante estrangeira.

Outra fala que consideramos importante mencionar foi a do estudante Marte

[...] Quando tinha que fazer trabalhos em grupo, eu fazia com outro compatriota que estuda no mesmo programa, mas é como se eles não tivessem interesse em se aproximar a nós (MARTE, 27 anos, Colombia, Mestrando em Ciencia Animal).

Marte somente conseguia fazer seus trabalhos com outro compatriota que estudava com ele, porque percebeu que seus colegas brasileiros não tinham interesse em se aproximar dele, denotando um conceito de preconceito, configurando-se na categoria estigma. O estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena [...]. O termo

estigma pode ser usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade do outro, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso.

A categoria social da includencia/inclusão ou, neutralizada pelo valor negativo atribuído pela condição da diferença (de cor, raça, sexo, classe, etc.), marcou a sociedade brasileira durante séculos, o que resultou, por exemplo Lima (2004), numa sociedade hierarquizada, em que diferentes segmentos não têm acesso a deveres e direitos e, também, regem suas relações por diferentes códigos de honra.

O estereótipo é, então, um produto social fruto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, determinados sociologicamente porque são visões que temos acerca das relações sociais. Ele funciona como uma “[...] crença generalizada, que combina cognição com afetividade” (LIMA, 1997, p. 14), ou crenças múltiplas, conforme Bhabha (2007). Por funcionarem desta maneira eles se auto-justificam e se perpetuam fazendo com que os indivíduos estereotipados se comportem tal qual a estereotipia lhe conferiram. Em particular, a estereotipia procura confirmação empírica por meio do enviesamento da realidade sobre a qual o estereótipo é constituído, entendendo esta realidade como uma mistificação

O estereótipo é, então, uma forma de conhecimento e de identificação social e a cada vez em que é acionado, atualiza-se por estar inserido em um contexto de comunicação e interação social que o retoma, seja para reforçá-lo, seja para questioná-lo.

A categoria preconceito, no geral, tem atribuição negativa, de descrédito na sociedade. Estudos mencionam esse fenômeno vinculando-o com a discriminação e exclusão e contribuíram para trazer luz a uma realidade relativamente oculta que se torna cada vez mais consciente e concreta para um maior número de pessoas. Isso permitiu que alvos de preconceito nomeassem finalmente seu sofrimento, passando desse modo a lutar contra, para que os algozes compreendessem o efeito deletério de sua atitude.

Finalmente, o preconceito gera exclusão e hostilidade, a qual é extremamente perigosa. Devemos nos conscientizar uns aos outros que o preconceito é sinônimo de ignorância e falta de conhecimento e, pior, este gera violência contra a dignidade humana, ferindo o princípio do Estado Democrático de Direito. A harmonia social depende de uma sociedade que reconhece que todas as pessoas têm dignidade incondicionalmente de raça, cor, sexo, ideologia, cultura, etc.

QUADRO 7 - Indiferenças percebidas por parte dos professores dos Programas ou cursos

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Indiferenças percebidas por parte dos professores dos Programas ou cursos.	“(...) Os professores me apoiaram o mais possível, em relação a língua, nem tanto porque sei a língua brasileira, mas me apoiaram, a metodologia daqui, é diferente do meu país. Aí ficaram preocupados se eu estava acompanhando tudo bem as aulas, entendendo”.(OYA,22 anos, Cabo Verde, Medicina)	Assimilação estrutural
Indiferenças percebidas por parte dos professores dos Programas ou cursos.	“(...) “Não percebi, alguns professores tratam assim tipo de igualdade, alguns que ensinam, um ou dois, só que tem por aí que não dão atenção, primeiro por ser estrangeiro, a metodologia é completamente diferente daqui e a gente precisa de atenção com a gente, temos dificuldades, tem aquela coisa de falar, a gente está com dificuldade, não sabe como o professor pode agir, exemplo quando dizemos que tem dificuldade o professor diz que não está para ensinar coisas do ensino infantil e era uma palavrinha assim que tinha”. (OSSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura)	Xenofobia

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• **Questão 4 - Indiferenças percebidas por parte dos professores dos Programas ou cursos**

Observamos que as respostas para a quarta pergunta nos ajuda a saber se os estudantes estrangeiros perceberam alguma indiferença por parte dos professores em relação a eles, para poder alinhar ao objetivo da pesquisa de analisar as reações dos estudantes brasileiros e dos professores da UFPI, em relação a presença de estudantes estrangeiros na graduação e na pós-graduação assim como a aceitação deles, neste caso, por parte dos professores. Isto pode ser verificado nos seguintes trechos:

Os professores me apoiaram o mais possível, em relação à língua, nem tanto porque sei a língua brasileira, mas me apoiaram, a metodologia daqui, é diferente do meu país. Aí ficaram preocupados se eu estava acompanhando tudo bem as aulas, entendendo (OYA, 22 anos, Cabo Verde, Medicina).

Não percebi, alguns professores tratam assim tipo de igualdade, alguns que ensinam, um ou dois, só que tem por aí que não dão atenção, primeiro por ser estrangeiro, a metodologia é completamente diferente daqui e a gente

precisa de atenção com a gente, temos dificuldades, tem aquela coisa de falar, a gente está com dificuldade, não sabe como o professor pode agir, exemplo quando dizemos que tem dificuldade o professor diz que não está para ensinar coisas do ensino infantil e era uma palavrinha assim que tinha (OSSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura).

Neste caso, as falas pertencem a dois estudantes de graduação do continente africano, nas quais podemos perceber, no primeiro caso, que a aluna não sentiu nenhuma indiferença por parte dos professores. Eles mostraram preocupação em saber se ela estava entendendo e acompanhando as aulas e mostrando interesse, esse fato corresponde a assimilação estrutural, a qual refere-se à integração de uma sociedade em um costume social, instituições ou grupos sociais de uma sociedade de acolhimento. Este tipo de assimilação ocorre quando uma sociedade começa a aceitar uma nova cultura sob uma condição de amizade, como vizinha ou quando uma sociedade de acolhimento começa a reconhecer os direitos da sociedade que é integrada. Embora a assimilação estrutural possa levar anos para ocorrer, o surgimento dessa assimilação é um sinal de aceitação social entre diferentes sociedades (BURTON, 2012).

A assimilação estrutural implica penetrar e ser aceita nas instituições e clubes da sociedade anfitriã no nível primário do grupo, desempenha o papel de um limiar estratégico, pois abre as possibilidades de mudanças de identidade, de substância e, uma vez alcançadas, continua, quase automático para os outros tipos de assimilação (MONTIEL, 2007).

Nessa ordem de ideias, o conceito de assimilação é assumido como um modelo de integração que visa à sociedade migrante adquirir certas diretrizes culturais, como a linguagem, os costumes e os valores da sociedade receptora. Pretende-se que o indivíduo estrangeiro manifeste sua cultura na esfera privada e não em público, para integrar-se mais facilmente à sociedade receptora

Na segunda fala, pode-se observar que o aluno percebeu a indiferença por parte de alguns professores que não lhe ajudaram nem explicaram o que não entendia, mostrando desinteresse e tendo uma inadequada prática educativa, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem do aluno estrangeiro e não contribui com o processo de adaptação pelo qual atravessa o estudante que tem outra cultura, alguns casos outra língua e outra metodologia de ensino. Numa parte da fala assim expressou:

[...] só que tem por aí que não dão atenção, primeiro por ser estrangeiro”, algumas dessas percepções revelam processos de estigmatização que impedem sua integração social (OSSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura).

Neste caso, o aluno se encontra imerso na xenofobia, sendo preconceitos latentes aquelas formas de xenofobia que subsistem no subsolo das sociedades e se traduzem em formas de distanciamento ou expressões abertas de exclusão (MARMORA, 2002).

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações, a xenofobia é usada para designar “atitudes, preconceitos ou comportamentos que rejeitam, excluem e, com frequência, desprezam outras pessoas, com base na condição de estrangeiro ou estranho à identidade da comunidade, de sociedade ou país”.

Portanto, inverter sentimentos xenófobos envolve um processo de longo prazo. Esses sentimentos geralmente têm uma raiz profunda e antiga, transmitida de geração em geração e são ativados em situações específicas em que o outro estrangeiro é percebido como uma ameaça à segurança ou à identidade pessoal. Dada, portanto, a profundidade de suas raízes, é necessário propor critérios de ação nos quais a vontade de governos e Estados, a mídia, as escolas e em geral os formadores de opinião pública devem concordar.

Isto quer dizer que o ensino intercultural e uma boa prática educativa são as maneiras de compartilhar com os alunos vários aspectos, como conhecimentos, crenças, práticas, ideologias, etc. Ou seja, ele aprende algo de mim e eu dele, de uma maneira propícia, desta forma, a troca e a mudança são promovidas, por isso se diz que a coexistência do ensino e aprendizagem intercultural não tem barreiras na educação (TUGULINAGO, 2015).

QUADRO 8 - Grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
<div data-bbox="327 1568 590 1720" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana. </div>	<p>“(…) há com certeza, aí não duvido não, o tratamento seria melhor porque sou de Camarões, pouco falado, ninguém conhece, então também da África, e muita gente conhece pouco das pessoas de África, então também tem pouca informação, têm tratamento diferente. Com o americano, o tratamento seria melhor, isso já vi antes, com certeza”.(OSHUN, Camarões, 21 anos, Farmácia)</p> <p>“(…) Sendo do continente africano, o pessoal hoje é de África, são preconceituosos, e eu não sei o que tipo assim essas coisas, mas quando se trata, eu vi casos aqui, quando se trata do pessoal da Europa assim ou América do Norte, por exemplo, eles tratam diferente e muito melhor, eu tinha uma amiga dos Estados Unidos: ah você é americana? Legal, o tratamento era diferente, mas quando a gente é africano, o tratamento é totalmente diferente”.(OSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura)</p>	<div data-bbox="1114 1601 1437 1686" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Colonialidade do Poder/Eurocentrismo </div>

Grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana.	“ (...) Pode ser, mas acho que meu recebimento tem sido muito tranquilo, com muitas pessoas que são legais. As pessoas sempre acolhem bem, as pessoas que são estrangeiras, acho que não seria igual”. (JUPITER, 30 anos, Colombia, Mestrando em Química)	Assimilação facilitada por comportamento social
Grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana.	“(...) Eu não tenho muita segurança, mas porque eu tenho notado que os brasileiros são mais gentis com os professores de inglês que são americanos e que estão aqui, eu notei que eles têm mais amigos do que os outros estudantes estrangeiros, por exemplo, no curso de Português, os professores americanos de inglês recebem aulas de português junto conosco e, em seguida, percebo que os professores são mais amigáveis com os professores de inglês americanos do que com o resto do grupo ou da turma”. (MARTE, 27 anos, Colombia, Mestrando em Ciência Animal)	Colonialidade do Poder

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• **Questão 5 - Grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana**

A quinta pergunta foi elaborada com a finalidade de conhecer os fatores sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Com esta pergunta, podemos observar se o grau de aceitação seria diferente se os estudantes entrevistados fossem europeus ou americanos.

Os entrevistados disseram o seguinte:

[...] há com certeza, aí não duvido não, o tratamento seria melhor porque sou de Camarões, pouco falado, ninguém conhece, então também da África, e muita gente conhece pouco das pessoas de África, então também tem pouca informação, têm tratamento diferente. Com o americano, o tratamento seria melhor, isso já vi antes, com certeza (OSHUN, 21 anos, Camarões, Farmácia).

[...] Sendo do continente africano, o pessoal hoje é de África, são preconceituosos, e eu não sei o que tipo assim essas coisas, mas quando se trata, eu vi casos aqui, quando se trata do pessoal da Europa assim ou América do Norte, por exemplo, eles tratam diferente e muito melhor, eu tinha uma amiga dos Estados Unidos: ah você é americana? Legal, o tratamento era diferente, mas quando a gente é africano, o tratamento é totalmente diferente (OSAIN. 22 anos, angolano, Arquitetura).

[...] Pode ser, mas acho que meu recebimento tem sido muito tranquilo, com muitas pessoas que são legais. As pessoas sempre acolhem bem, as pessoas que são estrangeiras, acho que não seria igual (JÚPITER, 30 anos,

colombiano, mestrando em Química).

[...] Eu não tenho muita segurança, mas porque eu tenho notado que os brasileiros são mais gentis com os professores de inglês que são americanos e que estão aqui, eu notei que eles têm mais amigos do que os outros estudantes estrangeiros, por exemplo, no curso de Português, os professores americanos de inglês recebem aulas de português junto conosco e, em seguida, percebo que os professores são mais amigáveis com os professores de inglês americanos do que com o resto do grupo ou da turma (MARTE, 27 anos, colombiano, Mestrando em Ciência Animal).

Este fato está relacionado com o categoria Colonialidade do Poder já que, como afirma Quijano (2000, p.204), “as novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Essa colonialidade do poder que ainda perdura, estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano (2000), “em uma operação mental e de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”.

Assim, um eixo do poder refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na hierarquia racial e sexual e na formação e distribuição de identidades sociais de superior a inferior: brancos, mestiços, índios, negros. É o uso da "raça" como um padrão de poder conflituoso e permanente que, desde a colônia até hoje, mantém uma escala de identidades sociais com o branco masculino no topo e os índios e pretos nos degraus finais, este último como identidades homogêneas e negativas. Esse padrão de poder serviu aos interesses da dominação social e da exploração do trabalho sob a hegemonia do capital; portanto, "a" racialização "e a" capitalização "das relações sociais de um novo padrão de poder e a" eurocentração "de seu controle estão na própria base de nossos problemas atuais de identidade", como país ", nação e estado (QUIJANO, 2006)

O uso da "raça" como um instrumento de dominação e controle é fundamental. Foi "imposto a toda a população do planeta como parte do domínio colonial da Europa" (Quijano) e depois assumido pelas elites nacionais. Esses processos permitiram, de maneira quase naturalizada, a reprodução da estratificação, violência e segregação dentro de um estado e sociedade "civilizados" excludentes. O fato de hoje esse mesmo discurso de miscigenação - agora renovado com as reivindicações do hibridismo do mundo globalizado -, servir para apoiar os argumentos de que não existe racialização, racismo e injustiça racial, ou seja, negar o uso passado e presente da "raça" como padrão de poder e, portanto, de desqualificar as lutas em torno de políticas reparadoras e transformação do Estado, é evidência da operação

contínua da colonialidade.

Um segundo eixo é a colonialidade do conhecimento: o posicionamento do eurocentrismo como uma perspectiva única do conhecimento, que descarta a existência e a viabilidade de outras lógicas epistêmicas e outros conhecimentos que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados. Essa colonialidade do conhecimento é particularmente evidente no sistema educacional (da escola para a universidade), onde o conhecimento e a ciência europeia surgem como o quadro científico-acadêmico-intelectual. Também é evidente no mesmo modelo eurocêntrico do Estado-nação, um modelo estrangeiro que define a partir de uma única lógica e maneira de conhecer.

Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade, razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser)- e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber)

Nos casos de Oshun e Osain, que são estudantes africanos, eles manifestaram que África é pouco conhecida e falada e que se fossem americanos ou europeus receberiam melhor tratamento por parte dos professores e estudantes brasileiros. Estas falas nos referenciam ao conceito de colonialidade do poder ou eurocentrismo, o qual caracteriza-se por ser um tipo de relação social constituída pela co-presença e interatividade permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito (QUIJANO, 1994).

Esses três elementos afetam as cinco áreas básicas da existência social e são tanto o resultado quanto a expressão da disputa sobre seu controle, a saber:

- 1) O trabalho, seus recursos e seus produtos;
- 2) Sexo, seus recursos e seus produtos;
- 3) Subjetividade / intersubjetividade, seus recursos e seus produtos;
- 4) A autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos;
- 5) Relacionamentos com outras formas de vida e com o resto do universo (natureza).

O poder é uma relação social de dominação, exploração e conflito sobre o controle de cada uma das áreas da experiência social humana (QUIJANO, 2001).

Colonialidade de poder aparece como consequência da ideia de "raça" como instrumento de classificação social e controle social, onde prevalece o desenvolvimento do Capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocentrado), que começou como parte constitutiva da constituição histórica da América. Como explica Quijano (2000), as novas identidades históricas produzidas com base na ideia de raça estavam associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.

Essa colonialidade do poder, que ainda permanece, estabeleceu uma hierarquia racial:

brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, "índios" e "negros" como identidades comuns e negativas.

A suposta superioridade "natural" foi expressa, como Quijano (2000), em uma operação mental de importância fundamental para todo o padrão de poder mundial, especialmente no que diz respeito às relações intersubjetivas.

Marte disse que percebeu que os professores de inglês eram mais bem tratados e tinham mais amigos do que outros estudantes estrangeiros, este fato se relaciona com a colonialidade do poder, o qual produz modelos que moldam os comportamentos dentro de uma sociedade.

Significa que, as relações sociais são formações configuradas pelas ações dos sujeitos e grupos sociais no futuro de suas disputas e conflitos. Quando essas ações se reproduzem, tendendo à permanência, elas produzem padrões ou modelos de comportamento. Esses modelos comportamentais de longo prazo levam à formação de instituições sociais que posteriormente moldarão as ações e comportamentos dos sujeitos (QUINTERO, 2010).

De acordo com Quijano (2001), esses padrões de comportamento e suas respectivas instituições, podem ser chamados de estruturas, isto é, diretrizes fundamentais para a reprodução das formas comportamentais dos sujeitos e agrupamentos sociais que são eles gerados, por sua vez, dentro de certos modelos gerais configurados por instituições sociais.

Também foi mencionado que algumas pessoas são preconceituosas, a questão étnico-racial aparece como fator que dificulta a inserção social e acadêmica, sobretudo de alunos africanos, onde, tal qual Nogueira (2006), no Brasil o preconceito é de marca, no qual o fenótipo (a aparência racial) é utilizado como critério para atitudes racistas, e este autor foi quem cunhou a expressão de "preconceito racial de marca".

Assim mesmo, Subuhana (2007) aponta que o reconhecimento de ser universitário e estrangeiro ameniza a experiência negativa de agressão social pelos traços e características étnicas.

Finalmente, Júpiter pensa que foi bem acolhido e que o tratamento é o mesmo e que não precisa ser europeu ou americano para receber um bom tratamento e que não é diferenciado, aqui podemos apreciar o fenômeno da assimilação facilitada por comportamento social, onde se destaca ausência de práticas discriminatórias, o que facilita o processo de inclusão social educativa do estudante estrangeiro. Isto quer dizer que a abordagem assimilacionista, grupos que contactam entre si, tornam-se similares um com o outro, mas sempre na perspectiva que é normalmente o grupo não dominante que sofre as mudanças no sentido de se tornar mais similar ao grupo dominante (DONA et al, 1994, p.2)

Com a assimilação se produz a aculturação que é definida como um processo de

mudança de atitudes e comportamentos que ocorrem, consciente ou inconscientemente em pessoas residentes em sociedades multiculturais ou que entram em contato com uma nova cultura devido a processos migratórios, invasões ou outras mudanças políticas (BARTOLOMÉ, 2000).

QUADRO 9 - Tratamento baseado sobre a percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Tratamento baseado sobre a percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros.	“(…) Nós somos tratados com relação primeiramente por ser negro, ou totalmente diferente. Você é africano, não sabendo que pertence a um continente, muita gente não sabe como se vive, a mídia mostra assim, o continente africano é um continente sofrido, tem guerras, tem fome, aqui no Brasil tem e é parte do mundo, e todos pensam desse jeito”. (OSSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura)	Representação Social
Tratamento baseado sobre a percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros.	“(…) acho que não, não sei, as pessoas são simpáticas, e muitas pessoas não sabem onde fica Venezuela, e não conhecem fora do Brasil, então o Brasil é todo, acho que não”. (SOL, 29 anos, Venezuela, Mestrando em Ciências dos Materiais) “(…) tenho um bom relacionamento e fui bem recebido, mas achei uma coisa constrangedora que não sabem nada sobre meu país e pensam que sou brasileiro, do Estado de Bahia porque meu sotaque não é tão ruim, da para perceber que sou estrangeiro, mas falo bem, e que tampouco sabem sobre os outros países, precisam ter mais abertura, sabem o nome e não sabem onde fica nem que existia às vezes”.(URANO, 25 anos, El Salvador, Mestrando em Jornalismo)	Etnocentrismo

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• **Questão 6 - Tratamento baseado sobre a percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros**

A pergunta 6 foi elaborada com o objetivo de identificar as diferenças culturais que

favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí, no sentido de verificar se o tratamento que eles recebem tem relação com que as pessoas sabem ou pensam sobre seus países de origem. Ossain, assim manifestou:

[...] Nós somos tratados com relação primeiramente por ser negro, ou totalmente diferente, você é africano, não sabendo que pertence a um continente, muita gente não sabe como se vive, a mídia mostra assim, o continente africano é um continente sofrido, tem guerras, tem fome, aqui no Brasil tem e é parte do mundo, e todos pensam desse jeito (OSSAIN, 22 anos, angolano, Arquitetura).

Desta fala, podemos observar que Ossain percebeu ser tratado de forma diferenciada por ser africano e que as pessoas no Brasil pensam que os africanos sofrem muito, que são muito pobres, tudo isto é provocado pelas mídias, as quais, ao transmitir as piores coisas dos países, criam um estereótipo em que o estrangeiro é encaixado, dependendo da nacionalidade, por exemplo com as pessoas que vêm do continente africano. Recebem mal tratamento e são segregadas também pelo racismo que existe na sociedade, quando falamos de colombianos também se produz rejeição porque são relacionados com as drogas.

Todo este fenômeno está relacionado com as representações sociais, as quais os problemas que surgem com as heteroidentificações, residem nas conotações discriminatórias e pejorativa das representações e estereótipos sociais que lhes estão associados, processos que acabam construindo estigmas em um grupo, mas também um sentimento comum de pertencer àquele grupo que pode levar à ação coletiva (GIMENES, 1997)

Moscovici (2001), em sua abordagem, argumenta que as representações sociais definem a realidade, a constituem e a condicionam. As formas mais relevantes de nosso ambiente físico e social são fixadas em representações e nós mesmos somos formados em relação a elas.

São um tipo de realidade expressa em signos, como "um elemento de uma reação em cadeia de percepções, opiniões, noções e até de viver organizado em uma determinada sequência" (MOSCOVICI, 2001, p.78), de tal maneira que nossos modo de pensamento e o que pensamos dependem de tais representações.

Ele enfatiza que as representações sociais são um produto coletivo de ações e comunicações, de forma que todas as interações pressupõem representações e "uma vez criadas, eles levam uma vida própria, circulam, fundem, atraem e repelem uns aos outros e geram novas representações" (MOSCOVICI, 2001, p. 80), como estruturas dinâmicas, atuando como uma rede de relacionamentos e comportamentos.

As representações sociais exibem dois papéis: um é o de convencionalizar coisas,

peças e eventos, atribuir-lhes uma forma, colocá-los em determinadas categorias e gradualmente estabelecê-los como um modelo de certo tipo composto por um grupo de pessoas; por esse papel, eles nos ajudam a interpretar mensagens, organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema condicionado por nossas representações e por nossa cultura.

Nesse sentido, as representações nos são impostas com uma força especial e irresistível (papel prescritivo), composta de uma combinação de estrutura (presente antes de começarmos a pensar) e tradição, que estipula o que devemos pensar.

Da mesma forma, ao mesmo tempo, a crescente intensificação dos movimentos migratórios está possibilitando encontros entre as diferentes experiências do chamado racismo construído, isto é, que indivíduos racialmente identificados em um determinado contexto podem experimentar novos racismos de diferentes contextos, ou indivíduos que não experimentaram sociedades raciais podem experimentar racismo na idade adulta como resultado de um movimento migratório, quando o país de destino é uma sociedade racializada.

As seguintes falas denotam o conceito de etnocentrismo, o qual se vê manifestado nestas entrevistas quando os alunos estrangeiros afirmam que seus colegas brasileiros não sabem onde ficava Venezuela e o outro entrevistado disse que não sabem nada sobre seu país e pensam que é no Estado da Bahia.

[...] acho que não, não sei, as pessoas são simpáticas, e muitas pessoas não sabem onde fica Venezuela, e não conhecem fora do Brasil, então o Brasil é todo, acho que não (SOL, 29 anos, venezuelano, Mestrando em Ciências dos Materiais)

[...] tenho um bom relacionamento e fui bem recebido, mas achei uma coisa constrangedora que não sabem nada sobre meu país e pensam que sou brasileiro, do Estado de Bahía porque meu sotaque não é tão ruim, da para perceber que sou estrangeiro, mas falo bem, e que tampouco sabem sobre os outros países, precisam ter mais abertura, sabem o nome e não sabem onde fica nem que existia às vezes. (URANO, 25 anos, Salvadorenho, mestrando em Jornalismo)

Conforme Rocha (1988), o etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. Isto quer dizer, o etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do “outro” nos termos da cultura do grupo do “eu”.

Evidentemente, uma consequência resultante do etnocentrismo é a apreensão do “outro” que se reveste de uma forma bastante violenta. Podemos observar outra consequência que é sobre o “outro”: são apenas uma representação, uma imagem distorcida que é manipulada como bem entendemos, então é negado ao “outro” aquele mínimo de autonomia

necessária para falar de si mesmo (ROCHA, 1988).

O etnocentrismo denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. Compõe-se de uma valorização positiva do próprio grupo e uma referência aos grupos exteriores marcada pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorando, portanto, a possibilidade do outro ser diferente. Sendo baseado numa preferência que não encontra uma validade racional, o etnocentrismo é encontrado, em diferentes graus, em todas as culturas humanas.

Mas não é só o fato de preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. O etnocentrismo é um fenômeno sutil, que se manifesta através de omissões, seleção de acontecimentos importantes, enunciado de um sistema de valores particular, etc.

Meneses (2009) afirma que o etnocentrismo é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo que procura incutir em seus membros normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e de proceder é a certa, então as outras estão erradas e as sociedades que as adotam constituem “aberrações”.

Finalmente, o etnocentrismo julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios. Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras. O idioma estrangeiro parece “enrolado” e ridículo; seus alimentos, asquerosos; sua maneira de trajar, extravagante ou indecente; seus deuses, demônios; seus cultos, abominações; sua moral, uma perversão etc.

QUADRO 10 - Forma de seleção dos alunos estrangeiros

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Forma de seleção dos alunos estrangeiros	“[...] Afeta porque tem gente que pensa que entrei por cota, aqui na universidade e várias vezes expliquei que eu não sabia que era esse sistema de cotas, e as pessoas ficavam perguntando. Você entrou por cota?, eles pensaram isso pela cor de minha pele, aí respondi: entrei pelo programa PEC-G, então me dei conta que eles não sabem que existe esse programa nem como funciona, aí decidi que eu não vou ficar explicando a todo mundo”.	Estereótipo

Forma de seleção dos alunos estrangeiros	(OSSAIN, 22 anos, Angola, Arquitetura)	Assimilação facilitada pelas atitudes da sociedade bem-vinda
	“ [...] As pessoas acham que fiz a prova, sempre lhes dizia que não, e expliquei como foi meu processo de seleção e como consegui a bolsa, eles achavam muito interessante, e alguns perguntavam se eles podiam fazer o mesmo processo, e aí respondia que eles podiam participar de outros programas da OEA para conseguir uma bolsa, que tinham que procurar no site, mas quase nenhum fala espanhol ou inglês e aí fica difícil”. (SOL, 29 anos, Venezuela, Mestrando em Ciências dos Materiais)	

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• **Questão 7 - Forma de seleção dos alunos estrangeiros**

Analisaremos a pergunta 7, que foi elaborada com a finalidade de verificar as reações dos estudantes brasileiros e dos professores da UFPI sobre a forma de seleção dos estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação.

Na primeira fala podemos observar a presença de estereótipo que

Para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos. Pessoas negras têm sido vítimas deles (VERNAGLIA, 2010, p. 705).

O estereótipo pode ser observado na fala seguinte:

[...] Afeta porque tem gente que pensa que entrei por cota, aqui na universidade e várias vezes expliquei que eu não sabia que era esse sistema de cotas, e as pessoas ficavam perguntando Você entrou por cota?, eles pensaram isso pela cor de minha pele, aí respondi: entrei pelo programa PEC-G, então me dei conta que eles não sabem que existe esse programa nem como funciona, aí decidi que eu não vou ficar explicando a todo mundo (OSSAIN, 22 anos, angolano, Arquitetura).

Ossain disse que os alunos pensam que ele entrou por sistema de cotas por ser negro e fala sobre o desconhecimento por parte dos estudantes brasileiros do programa PEC-G, o qual tem criado um estereótipo, que traz como consequência atitudes negativas em relação a outros

grupos sociais, com múltiplas consequências na vida das pessoas, tanto vítimas quanto perpetradores. Uma das principais consequências é a discriminação.

Para pessoas discriminadas, atitudes desse tipo geram exclusão e aumentam as brechas sociais dos grupos humanos. Pessoas discriminadas, por exemplo, tendem a ter menos acesso a serviços sociais, oportunidades educacionais ou progresso na carreira.

Para Lima (1996), um estereótipo é definido como:

Os estereótipos constituem frequentemente a base dos preconceitos, apresentando um forte enraizamento histórico e cultural: contêm um aspecto cognitivo de pré-juízo e encontram-se profundamente arraigados (sic) à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si – forma essa que consideram legítima, pois percebem-se de um modo determinados, que, muitas vezes se encontra consolidado historicamente (LIMA, 1996, p. 15).

Isto quer dizer, que os estereótipos podem levar uma pessoa a julgar outra antes de se encontrar ou conversar com ela, ou seja, julgar uma pessoa antes de saber quem ela é, sendo injusto e geralmente levando a conclusões errôneas. Também, podem fazer com que as pessoas evitem fazer novos amigos, como resultado de crenças erradas.

Além disso, os estereótipos são representações sociais institucionalizadas, reiteradas e reducionistas. São representações porque são visões partilhadas coletivamente por um grupo. Reiteradas porque são criadas com base na repetição e são reducionistas porque transformam o complexo em algo simples, parecendo ser natural, se constituindo não como forma de discurso e sim formas de realidade.

O estereótipo é, então, uma forma de conhecimento e de identificação social e cada vez em que é acionado, atualiza-se por estar inserido em um contexto de comunicação e interação social que o retoma, seja para reforçá-lo, seja para questioná-lo. Assinalo ainda que cada época possui seus estereótipos, bem como cada grupo social constrói seus saberes coletivamente de acordo com o que vivenciam, isto significa que os grupos podem conservar estereótipos antigos e também criar novos estereótipos

Da mesma forma, os estereótipos sobre grupos diferentes podem fazer com que os membros do grupo acreditem que os estereótipos são verdadeiros e se enquadram em comportamentos perigosos ou negativos. Finalmente, os estereótipos em escolas, empresas ou autoridades policiais podem levar a sérios problemas de discriminação.

A fala a seguir mostra uma experiência positiva por parte de Sol, o qual assim se manifestou:

[...] As pessoas acham que fiz a prova, sempre lhes dizia que não, e expliquei como foi meu processo de seleção e como consegui a bolsa, eles achavam muito interessante, e alguns perguntavam se eles podiam fazer o

mesmo processo, e aí respondia que eles podiam participar de outros programas da OEA para conseguir uma bolsa, que tinham que procurar no site, mas quase nenhum fala espanhol ou inglês e aí fica difícil”(SOL, 29 anos, venezuelano, Mestrando em Ciências dos Materiais).

A forma em que Sol foi selecionado não influenciou no tratamento que ele recebeu. Os estudantes brasileiros desconheciam os programas de bolsas para estrangeiros. Sol foi aceito pelos colegas e professores e esta atitude está relacionado com assimilação facilitada pelas atitudes da sociedade bem-vinda, a qual consiste na ausência de preconceitos, o que facilita o processo de inclusão social educativa, promovendo a educação multicultural que, quanto Oliveira e Galego (2005), a multiculturalidade pressupõe a convivência e o respeito mútuo entre culturas, enquanto a interculturalidade é a interação entre culturas através do diálogo e do conhecimento mútuo.

A aculturação a partir da descrição cultural vai além da assimilação de uma nova cultura, é um processo que gera mudanças nos grupos de contato de maneira mútua. Em relação à aculturação psicológica, é aquela que gera mudanças no repertório comportamental dos indivíduos pertencentes aos grupos que eles conhecem (BERRY, 2008).

Assim, a capacidade dos migrantes de funcionar na cultura anfitriã é baseada em um certo grau de ajuste e mudança cultural, sendo esse processo conhecido como aculturação (BARKER, 2015).

Berry (2008) propôs estratégias em que grupos e indivíduos tentam aculturar, seu nome depende do grupo que está sendo considerado, o dominante ou o não dominante.

A primeira estratégia é chamada assimilação, acontece quando há preferência em buscar relacionamentos com outros grupos e participar da sociedade sem desejar manter sua identidade cultural; outra estratégia seria evitar esse tipo de relacionamento que busca se apegar à sua cultura, chamado separação. Quando há interesse de ambos os grupos em manter a cultura original, mas também buscando interagir, é a chamada estratégia de integração. Finalmente, quando não há interesse ou possibilidade de manter sua cultura original e interesse em manter relacionamentos com outras pessoas, às vezes devido a discriminação ou exclusão, é conhecido como marginalização (BERRY, 2008).

Os conflitos ou inconsistências entre essas estratégias de aculturação são geradores de dificuldades e evidentes mudanças nos indivíduos que passam por esse processo, o que leva à evidência do fenômeno do estresse da aculturação que afetaria os níveis de adaptação (BERRY, 2006).

Além disso, a educação multicultural deverá ser um conjunto de estratégias, baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista a promoção da mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a

tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas. Tais estratégias deverão promover a igualdade e a eliminação da discriminação de preconceitos existentes na sociedade.

QUADRO 11 - Influência da Aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Influência da Aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros	“(…) Sim, acho que na universidade conta muito a aparência física e a vestimenta das pessoas para receber um bom tratamento por parte dos estudantes”.(CANTINFLAS, 31 anos, México, Mestrando em Nutrição)	Cultura
Influência da Aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros	“[...] o sotaque é outra característica que me ajuda com o relacionamento com as outras pessoas.(MARTE, 27 anos, Colombia, Mestrando em Ciência Animal)	Representação social
	“[...] uma pessoa fica triste quando é negro, tem cabelo negro e com rastas em Río de Janeiro porque pensam que é bandido, e eu tenho essas características, mas me diferencia a o sotaque, então a pessoa sabe que sou estrangeiro e aí fica mais tranquilo”.(SATURNO, 23 anos, Haiti, Agronomia)	

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• Questão 8: Influência da Aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros

A oitava questão teve a finalidade de analisar o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação, relacionado à aparência, de modo a permitir identificar as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI.

Com o objetivo de identificar se a aparência favorece ou dificulta o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros, analisamos as seguintes falas.

[...] Sim, acho que na universidade conta muito a aparência física e a vestimenta das pessoas para receber um bom tratamento por parte dos estudantes (CANTINFLAS, 31 anos, mexicano, Mestrando em Nutrição).

[...] o sotaque é outra característica que me ajuda com o relacionamento com as outras pessoas (MARTE, 27 anos, colombiano, mestrando em Ciência Animal).

As falas de Cantinflas e Marte correspondem ao conceito de cultura, a qual está associada à ideia de diversidade, passando a reunir na mesma noção a tradição humanista de cultivo das realizações consideradas superiores do espírito humano nas artes e ciências e a nova valorização, de raiz iluminista, da diversidade de costumes e crenças dos povos como via para o conhecimento humano. A Cultura, no sentido moderno, ao mesmo tempo seria o conjunto de expressões do espírito ou gênero humano e das expressões singulares da humanidade (UNESCO, 1988).

Hall (2004) se refere ao termo cultura como tudo o que distingue o modo de vida das pessoas, comunidade, nação ou grupo social. Da mesma forma, ele menciona que, recentemente, nos estudos culturais e na sociologia da cultura a importância do significado foi enfatizada para definir a cultura. Principalmente, a cultura está relacionada à produção e troca de significados entre membros de uma sociedade ou grupo, de maneira que os significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nosso comportamento e geram efeitos reais.

O termo cultura, em harmonia com Gilbert Rist, pode ser entendido de duas formas. Em seu sentido amplo (antropológico), significa o conjunto de relações que os membros de uma sociedade mantêm entre si, com a natureza e com o sagrado e as práticas que derivam destas relações. Em seu sentido restrito (cultivado), refere-se aos produtos do espírito humano, que se expressam na literatura, na música, nos museus, nas academias de belas-artes, no cinema ou na chamada indústria cultural (RIST, 2000).

Numa perspectiva antropológica a cultura pode ser considerada uma espécie de hábito coletivo, como um conjunto de disposições duradouras que são produto e produtoras de história, que determinam práticas e representações e que se ajustam permanentemente às novas circunstâncias que a sociedade vier a enfrentar (RIST, 2000, p.10).

Isto significa que as sociedades são fortemente influenciadas por sua cultura, inclusive nos aspectos econômicos, mas ao mesmo tempo são as próprias sociedades que produzem a sua cultura. A cultura, neste sentido, compreende um sistema de regras observadas, deformadas ou transgredidas, cuja transformação corresponde ao movimento complexo das relações sociais internas e externas (RIST, 2000, p.10). Por outro lado, a seguinte fala denota o conceito de representação social e preconceito linguístico.

[...] uma pessoa fica triste quando é negro, tem cabelo negro e com rastas em Rio de Janeiro porque pensam que é bandido, e eu tenho essas características mas me diferencio o sotaque, então a pessoa sabe que sou estrangeiro e ai fica mais tranquilo (SATURNO, 23 anos, haitiano, Agronomia).

O preconceito linguístico é aquele gerado pelas diferenças linguísticas existentes em

um mesmo idioma. De tal maneira, está associado as diferenças regionais desde dialeto, regionalismo, gírias e sotaques, os quais são desenvolvidos ao longo do tempo e que envolvem os aspectos históricos, sociais e culturais de determinado grupo (BAGNO, 1999).

O preconceito linguístico é um dos tipos de preconceito mais empregados na atualidade e pode ser um importante propulsor da exclusão social, por isso é importante combater qualquer tipo de preconceito, seja racial, linguístico, entre outros, com a finalidade de evitar a exclusão e segregação.

Por outro lado, o negro visto como preguiçoso, insolente, beberrão, malandro, as “boas mulatas”, as amas de leite, entre tantas outras denominações, fazem parte de um conjunto de estereótipos que influenciam e ao mesmo tempo reforçam a condição do negro na sociedade brasileira. O combate ao racismo, sem dúvidas, perpassa a desconstrução de tais representações.

Outro conceito que se destaca da fala do Saturno é a representação social do negro como se fosse bandido, entendendo que as representações, da forma como a conhecemos, foi criada de forma dual, ou seja, o negativo nesse caso representado pelo negro como contraposição a boa imagem, a representação do branco e seus costumes. Falar de mudanças nessas representações significa o acirramento de um debate que rejeita o mito de uma democracia racial e reconhece a existência do racismo em nossa sociedade para tornar possível, em primeiro lugar, o acesso pleno aos direitos por parte da população negra e fazer com que sua representatividade seja protagonizada por eles próprios (TRINDADE, 2016).

Hall (1997) define representação como uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e trocado entre os membros de uma cultura.

As representações sociais, como processos de pensamento, são criadas através de dois mecanismos: ancoragem e objetivação. O primeiro mecanismo se esforça para ancorar ideias desconhecidas e traduzi-las em categorias e imagens comuns e agrupá-las em um contexto familiar; isto é, a âncora classifica e nomeia as coisas.

A objetivação transforma algo abstrato, não familiar, em algo concreto; transfere o que está na mente para algo existente no mundo físico, algo que podemos ver, tocar e, portanto, controlar. As representações sociais são, portanto, um sistema de classificação e denotação, que atribui categorias e nomes e, cujo objetivo principal é "facilitar a interpretação das características, a compreensão das intenções e dos motivos por trás das ações das pessoas para formar opiniões" (Moscovici, 2001, p. 48). Como vimos, os preconceitos e a representação social geram exclusão social, as pessoas perdem oportunidades na educação, saúde, entre outros e se produz a rejeição social e o afastamento por parte da sociedade de acolhimento.

QUADRO 12 - Influência do Sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria
Influência do Sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros.	“(…) Ajuda muito, porque as pessoas ficam curiosas de conhecer o que um pensa do Brasil e saber da cultura do meu país, sempre achei gente legal dentro da universidade e fora, sempre acessíveis para ajudar, e até ficavam de boa por falar com um estrangeiro”. (CANTINFLAS, 31 anos, México, Mestrando em Nutrição)	Interculturalidade
Influência do Sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros.	“(…) Não, alguns não entendem às vezes o que eu falo, e aqui eles falam mais rápido, e eu falo um pouco mais enrolado, aí alguns não entendem ou acham que não entendi o que eles dizem, então eu explico e eles não sabem nada ou não têm tempo para me escutar”. (ESHU, 23 anos, Cabo Verde, Medicina Veterinária)	Exclusão
Influência do Sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros.	“(…)Eles têm curiosidade pelo sotaque, e não só apenas com os brasileiros senão também com os outros estudantes estrangeiros porque se bem é certo que todos falamos espanhol, mas usamos expressões diferentes para nos expressar, por exemplo, em Parnaíba, ter notado a curiosidade que eles têm quando me ouvem falar espanhol e querem aprender também”. (JUPITER, 30 anos, Colombia, Mestrando em Química)	Diversidade Cultural

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos resultados da ficha de caracterização do Roteiro aplicado.

• Questão 9: Influência do sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros

Por último, a pergunta 9 tem como objetivo saber se o sotaque ajuda a melhorar a aproximação com as pessoas. Esta pergunta foi elaborada com a finalidade de identificar as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos entrevistados.

Observamos, as falas a seguir:

[...] Ajuda muito, porque as pessoas ficam curiosas de conhecer o que um pensa do Brasil e saber da cultura do meu país, sempre achei gente legal dentro da universidade e fora, sempre acessíveis para ajudar, e até ficavam de boa por falar com um estrangeiro (CANTINFLAS, mexicano, 31 anos, mestrando em Nutrição).

[...] Não, alguns não entendem às vezes o que eu falo, e aqui eles falam mais rápido, e eu falo um pouco mais enrolado, aí alguns não entendem ou acham que não entendi o que eles dizem, então eu explico e eles não sabem nada ou não têm tempo para me escutar (ESHU, 23 anos, Cabo Verdiano,

Medicina Veterinária).

[...] Eles têm curiosidade pelo sotaque, e não só apenas com os brasileiros senão também com os outros estudantes estrangeiros porque se bem é certo que todos falamos espanhol, mas usamos expressões diferentes para nos expressar, por exemplo, em Parnaíba, ter notado a curiosidade que eles têm quando me ouvem falar espanhol e querem aprender também (JUPITER, 30 anos colombiano, Mestrando em Química).

A fala de Cantinflas revela o interesse da cultura que recebe em querer conhecer e apreender sobre a nova cultura que chegou à sociedade brasileira, isto se reconhece como interculturalidade, definida como o processo de comunicação e interação entre pessoas e grupos com identidades culturais específicas, em que as ideias e ações de uma pessoa ou grupo cultural não podem estar acima da outra, favorecendo sempre o diálogo, de acordo e, com isso, a integração e a rica convivência entre as culturas (ALSINA, 2010).

As relações interculturais não têm uma carta de exclusividade disciplinar, mas as diferentes explicações não podem ignorar as possibilidades interpretativas da antropologia. Os conceitos de aculturação, transculturação, difusão ou mudança cultural se referem ao processo pelo qual uma cultura entra em contato com outra e, como resultado dessa relação, ambos apresentam diferentes tipos de mudanças.

Ao efetivar a interculturalidade se consegue um adequado processo de inclusão social educativa dos estudantes estrangeiros, dado que se produz a interação que constitui a base para um bom relacionamento, aceitando as diferenças existentes e favorecendo assim uma convivência pacífica e harmônica entre culturas.

Adicionalmente, Walsh (2009) afirma que a interculturalidade, agora, também implica abertura diante de diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação de dissidência e, hoje, construção de novas formas de relacionamento social e maior democracia.

Da fala de Eshu, podemos deduzir que se produz a exclusão social quando a sociedade acolhedora não consegue entender o que fala o estudante estrangeiro e, desta forma, não existe uma boa comunicação nem entendimento possível, assim que optam por segregar e isolar ao estudante estrangeiro. Castel (1995) considera que a exclusão, ao invés de um estado, é uma jornada: a passagem de uma área de vulnerabilidade ou precariedade no emprego e nas relações sociais, para uma área definida pela ausência de trabalho e isolamento social.

Assim, a exclusão social não se refere a uma situação, mas a um processo em que os indivíduos estão perdendo a sensação de adesão à sociedade quando a sua vulnerabilidade

aumenta.

Seguindo Tezanos (1999), podemos dizer que

O conceito de exclusão social engloba vários conceitos tradicionalmente usados para definir situações ou formas de estar separado "do núcleo de uma sociedade ou grupo, como segregação ou marginalização (nas experiências culturais e sociais) da pobreza (no nível econômico) e alienação social (consequência dos processos socioeconômicos concretos que impede ou nega aos indivíduos a possibilidade de desenvolver capacidades produtivas ou criativas do ser humano) (TEZANOS,1999, p. 143)

A partir da fala de Júpiter, podemos estabelecer que se refere ao conceito de diversidade cultural que, consoante a UNESCO (2002), diversidade cultural implica, por um lado, a preservação e promoção de culturas existentes e, por outro, abertura a outras culturas. Nesse sentido, diversidade cultural é um dos pilares do desenvolvimento sustentável, está relacionada com pessoas e sociedades, com a democracia como expressão de liberdade e com o acesso de cidadãos para trabalhos criativos, especialmente aqueles produzidos em sua região. Cria-se as condições necessárias para um diálogo entre diferentes culturas e, assim, permite o enriquecimento mútuo das culturas. O respeito pela diversidade cultural e as civilizações contribuem também para a promoção de uma cultura de paz. (UNESCO 2002)

Nos debates sobre multiculturalismo, política de identidade e políticas anti-discriminação, em diferentes contextos educacionais, o termo diversidade é usado de maneira bastante ambígua. O discurso da diversidade parece abranger qualquer abordagem que reconheça diferenças.

Prengel (1995) distingue entre uma educação feminista, uma educação intercultural e uma educação inclusiva, cada uma voltada respectivamente para gênero, migração e deficiência, como fonte de "diferença" (DIETZ, 2009, p. 29)

"Diversidade" tende a ser equiparado a "diversidade cultural", na sensação de uma crescente diversidade de mundos experienciais, estilos de vida e identidades que não podem mais ser separadas em um mundo "globalizado", mas acabam se misturando e hibridizando entre si (VAN LONDEN; DE RUIJTER, 2003).

Nesse contexto, o discurso sobre diversidade tende a incluir não apenas uma dimensão descritiva de como as culturas, grupos e sociedades são estruturados de maneira diversa e como lidam com a heterogeneidade, também abrange uma dimensão prescritiva: como as culturas, grupos e sociedades devem interagir dentro e entre si (DIETZ, 2009, p. 315)

Na verdade, o reconhecimento da diversidade cultural implica estabelecer espaços de comunicação através das diferenças, a descoberta do que cada pessoa ou grupo tem em comum com outros e estabelece pontes de diálogo para negociar expectativas, normas e valores para organizar a coexistência na diferença.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o processo de internacionalização da UFPI, especificamente a partir do recebimento de estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação, com a chegada dos primeiros estudantes conveniados em 2014.

Para isso, estudou-se a inclusão social, considerando-a como o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais.

Esta pesquisa é importante porque está orientada a analisar o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros e conhecer os fatos que favorecem ou dificultam a inclusão deles dentro das salas de aula, com a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade a todas as pessoas igualmente e adaptadas à referência. Da mesma forma, esse método, que busca uma forma de transformar sistemas educacionais e que respondam às diversas necessidades dos alunos, tem muito a ver com a remoção de barreiras na aprendizagem escolar e a busca pela participação de todas as pessoas vulneráveis à exclusão. Este trabalho pode contribuir para identificar os problemas ou barreiras que poderiam confrontar os estudantes estrangeiros e assim fazer um plano e uma adequação na educação, para poder confrontar as mudanças ou desafios que trouxe a internacionalização da educação superior como o racismo, problemas com a linguagem, adaptação a uma nova cultura, desconhecimento da metodologia, etc.

Fez-se necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre a internacionalização da educação superior, a qual originou o recebimento de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, os quais tiveram que se adaptar a uma cultura e metodologia diferente com o apoio dos professores e colegas da turma. Alguns dos alunos estrangeiros que participaram desta pesquisa perceberam alguns fatos que foram levados em consideração com o propósito de determinar se eles são inclusos ou excluídos no processo de ensino-aprendizagem, conhecer os fatores sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí, identificar as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros e analisar as reações dos estudantes estrangeiros na graduação e na pós-graduação bem como a aceitação desses estudantes.

De maneira geral, inicialmente, alguns apontamentos teóricos, sucintos e conclusivos sobre a internacionalização da Educação Superior podem ser revelados. Ela surgiu, a partir da cooperação educacional e cultural do Brasil com os países africanos, começou a partir da

década de 1960, com o tardio processo de descolonização política do continente africano.

De igual modo, a chegada ou possibilidade de chegada do contingente de estudantes africanos (e o aumento contínuo da presença de latino-americanos) impulsionou o Brasil a refletir sobre a necessidade de institucionalizar e fortalecer a cooperação educacional com seus pares, enfim, regulamentar o intercâmbio estudantil e fazer com que as Instituições de Ensino Superiores oferecessem condições equiparáveis a esses estudantes, surgindo, deste modo, os designados Convênios de Cooperação Cultural bilateral.

Por outro lado, o Brasil se insere no processo de internacionalização de forma atrasada por muitas razões, entre elas, a jovialidade do seu sistema de ensino superior quando comparado com os sistemas dos países desenvolvidos; a sua inserção de forma periférica na chamada “geopolítica de conhecimento”, não possuindo muitas universidades atrativas para os estudantes estrangeiros; a falta de infraestrutura de acolhimento para os estudantes em mobilidade estudantil; e a dificuldade com a língua. Para enfrentar os desafios da internacionalização, nos últimos anos, o país tem desenvolvido uma política de incentivo à mobilidade acadêmica, com prioridade à mobilidade estudantil. Uma dessas iniciativas merece destaque pela sua inovação e amplitude, o Programa Ciência Sem Fronteiras.

Por outro lado, a globalização é um fenômeno recente e multifacetado, iniciado pelo contato intercultural que gera mudanças culturais e individuais. Durante isso, há o fluxo de economia, conhecimento, pessoas, ideias, valores, tecnologias que atravessam fronteiras e influenciam os países que a alcançam de diferentes maneiras. Por sua vez, a globalização é um fenômeno que afeta a internacionalização

Em termos gerais, o tema internacionalização da educação superior surge no Brasil nos anos 90 quando se explicita, por parte da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior), a necessidade do estabelecimento de padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisas desenvolvidas pelas Instituições Públicas.

Consequentemente, esta necessidade desencadeou a aparição dos Programas Internacionais de Graduação e de Pós-Graduação como o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil - PAEC OEA-GCUB), os quais ganharam destaque no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Desta maneira, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa de cooperação técnica e educacional internacional da República Federativa do Brasil, direcionado aos países em vias de desenvolvimento ou países que aqui consideramos pertencer ao que a literatura designa de Sul global, por não fazerem parte ainda dos países

centrais e dos países do Norte global (Europa Ocidental e América do Norte, nomeadamente). Portanto, o PEC-G traduz-se num significativo dispositivo de cooperação educacional internacional que o Brasil disponibiliza aos países que se enquadram nessas condições e que apresentam características de países em vias de desenvolvimento.

Outro programa que surgiu no ano 2011 foi o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil – PAEC OEA-GCUB. É resultado da cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), com apoio da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE) para pós-graduação, constituindo-se uma das mais importantes iniciativas de cooperação regional no âmbito educacional para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe e tem como principal objetivo contribuir para a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio da concessão de bolsas de estudos integrais para cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), oferecidas pelas Universidades Brasileiras associadas ao GCUB a estudantes oriundos dos 34 países-membros da OEA, exceto o Brasil.

Como consequência da internacionalização, produziram-se as mobilidades acadêmicas que contribuíram com o fortalecimento da dimensão intercultural da formação universitária: “esse Programa de Mobilidade permite a elaboração de pesquisas, aquisição dos novos conhecimentos através de participação em eventos como congressos, seminários, participação em aulas e também pela adaptação e as novas experiências vivenciadas com outros estudantes, etc.”.

Ou seja, a mobilidade contribuiu com a promoção da integração, oportunizando a socialização das identidades culturais e acadêmicas e com mudanças diversas: temporais (antes e depois da experiência da mobilidade); espaciais (a reconfiguração das percepções sobre o Brasil e a oportunidade de socializar a experiência africana); física (clima diferente, alojamento coletivo, hábitos de vida); biológica (horários, rotinas, alimentação); sociais e culturais (valores, atitudes, relações sociais) e psicológicas (motivações, especialmente para a realização dos estudos).

Ao chegar no Brasil, esse estudante estrangeiro é um migrante, o qual encontra as distâncias culturais entre o país de origem e os demais, as quais afetam o processo de aculturação, pois estar mais próximo exige menor esforço de adaptação, pelo contrário, quando há uma distância maior, é mais difícil alcançar esse processo, gerando maior estresse, maiores dificuldades psicológicas, de adaptação ou aprendizado sociocultural. Outros fatores que afetam a adaptação dos estrangeiros a novos contextos são a discriminação, o preconceito e o apoio que eles têm quando chegam ao novo contexto.

Outro dos fatos observados que se produzem ao momento de encontro com as duas culturas é o choque cultural, o qual pode ser definido como o estado geral de depressão, frustração e desorientação das pessoas em uma nova cultura. Tudo isso é gerado ao ver as diferenças que ocorrem dentro de uma cultura e de outra. Da mesma forma, na imigração, há um luto para quem emigrar, porque há várias perdas geradas por não estar em seu país de origem.

Neste sentido, é importante destacar o surgimento da educação intercultural, que visa ir além do multiculturalismo e tenta preparar os alunos para viverem em uma sociedade plural, diversificada e respeitosa da cultura. A partir dessas posições, é fundamental dar proeminência ao termo inclusão, onde importa o respeito pelas diferenças individuais e o direito de participar em igualdade de condições na educação, independentemente da raça, sexo ou cultura. Por conseguinte, aponta para o respeito pela diversidade nas salas de aula e que todos podemos aprender juntos, isto quer dizer, diferentes alunos que buscam o mesmo objetivo e que estão no mesmo sistema educacional e para isso é preciso fazer mudanças e implementar políticas educacionais igualitárias e equitativas.

Na sociedade em que vivemos, muitas culturas predominam, mas nem todas se aprovam, portanto, essas preocupações são transferidas para outras pessoas e a interculturalidade se torna mais complicada na sala de aula ou na sociedade em geral.

Além disso, o processo migratório, resultado da globalização, cria necessidades educativas diferentes, as quais precisam ser atendidas para conseguir os objetivos de adquirir competências acadêmicas e profissionais que lhes permitam interagir numa sociedade cada vez mais internacional. Igualmente, a globalização resultou na transformação de outros processos como a migração, a convivência com os diferentes, a formação de sociedades culturalmente heterogêneas e a inclusão-exclusão de pessoas em nível local e global.

De modo que, a inclusão social é considerada como um processo que assegura que aqueles em risco de pobreza e exclusão social tenham maiores oportunidades e possam receber os recursos necessários para participar plenamente da vida econômica, social e cultural, bem como para desfrutar de condições de vida e bem-estar que são consideradas normais na sociedade em que vivem.

Além disso, a educação intercultural é uma abordagem educativa holística que tem natureza inclusiva, onde se baseia no respeito e a valorização da diversidade cultural. É indispensável a realização de uma educação abrangente, que busque erradicar elementos que dificultem a convivência entre culturas como: discriminação, exclusão, racismo. Por isso, em qualquer sociedade, a construção da diversidade possui elementos distintos como o processo histórico, relações de poder, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes

sujeitos e grupos. Por isso, a interculturalidade está estreitamente relacionada com o convívio, mudança, aceitação e companherismo bem sucedido: reconhecimento de princípios, formas de vida, modelos simbólicos, seja nos estilos de vida da mesma cultura ou entre diferentes culturas.

A educação intercultural é uma abordagem educacional de caráter inclusivo, baseada no respeito e na valorização da diversidade cultural, sendo essencial obter uma educação integral, buscando erradicar elementos que dificultam a convivência entre culturas como: discriminação, exclusão, racismo etc.

Por outro lado, a cultura de outros povos nos permite conceber e interpretar muitas qualidades culturais que podem ter um impacto negativo, possivelmente à primeira vista, para que a interculturalidade seja transformada em um diálogo que alcance entendimento e coexistência harmônica excluindo etnocentrismo, preconceito e discriminação.

Também, foi destacado, neste trabalho, o preconceito como um dos fatores da exclusão, o qual é uma generalização, cuja formação é espontânea ou dirigida, configurando o conhecimento empírico da pessoa e servindo de ajuste aos meios naturais e sociais em que vive.

De modo que, as diferenças culturais e étnicas determinam, em grande parte, a exclusão de certos setores, como os de origem indígena ou afrodescendente, por exemplo. Podemos dizer que a desigualdade também parece ser o resultado da heterogeneidade étnica, que afeta diretamente a desigualdade.

Existem várias formas de exclusão cultural que impedem o exercício universal dos direitos dos cidadãos, mesmo onde há provisão de direitos sociais para compensar diferenças materiais e tentar integrar toda a população. Por exemplo, o desconhecimento da África e dos(as) africanos(as) por parte dos(as) brasileiros(as) cria uma representação mítica do continente e de sua população que distanciam nativos e africanos(as). Além disso, a dificuldade de comunicação devido aos sotaques e dialetos dos seus respectivos países geram uma rede limitada de relacionamento e de diálogo entre aqueles estrangeiros(as) e brasileiros(as).

De fato, alguns setores da população se sentem excluídos da cultura nacional por causa de sua identidade cultural, mesmo que teoricamente possuem os direitos comuns de cidadania.

Portanto, uma opção é compensar sua exclusão, concedendo direitos especiais a minorias culturais além dos cuidados sociais prioritários. Essas compensações giram, principalmente, em torno do uso de idiomas nativos, educação intercultural e bilíngue, adequação de instituições e serviços públicos para incorporar políticas interculturais, uso de mídias para acomodar as expressões de grupos nativos e para regular o conteúdo e evitar

denegrir ou excluir imagens e jurisdição interna em aspectos locais.

Significa que, além dos direitos individuais, seriam necessários direitos especiais de grupo (direitos das minorias) para garantir que alguns setores não sejam excluídos dos benefícios da cidadania devido à sua identidade étnica, cultural ou sócio-racial.

Além disso, devemos reconhecer a importância da cultura para o sentimento de pertencimento e identidade dos indivíduos e, portanto, para a inclusão social e o exercício dos direitos e o cumprimento das responsabilidades dos cidadãos.

É necessário criar uma cultura de inclusão e reconhecimento do outro, que permita a formação de profissionais que atendem à diversidade nos ambientes sociais, educacionais e de trabalho. Isso, em resposta ao momento atual que estamos enfrentando com a globalização, que está causando um alto índice de exclusão como resultado desse desenvolvimento, portanto, a função da educação deve ser projetada para poder fornecer treinamento com elementos que possam ajudar a inclusão social e educacional, além de criar políticas para melhorar, devemos considerar o uso de políticas existentes, entendê-las e implementá-las para dar atenção à diversidade.

Também, com base na construção de relações interculturais em contextos de diversidade cultural, caracteriza-se como um dos principais desafios que as sociedades globalizadas devem enfrentar hoje. Discriminação, exclusão e desigualdade são expressões da crescente complexidade da coexistência social em países onde a diversidade cultural é tratada como um obstáculo à coesão social, e não como riqueza.

Ademais, é importante mencionar como a representação social influencia o processo de inclusão social, pois, a partir desse conhecimento é que a pessoa forma sua própria visão, sua visão particular da realidade. Ante esta situação de vulnerabilidade, o objetivo é atender às necessidades dos estudantes estrangeiros, evitando rótulos e fornecendo todo o apoio necessário a qualquer assunto que em algum momento possam afrontar, dentro do processo de ensino-aprendizagem, enfrentando dificuldades que dificultam a sua aprendizagem pelas diferenças culturais ou por desconhecimento da metodologia empregada no Brasil.

Isto quer dizer que, as representações sociais constituem um fenômeno relevante para o conhecimento dos universos simbólicos de diversos grupos culturais, que constituem um meio significativo da ordem social em espaços multiculturais, fornecendo quadros de classificação para interpretar realidades coletivas, especialmente aquelas delimitadas pelas relações de poder derivados de sistemas de significância, por exemplo, estigmatizantes, excluindo aqueles que configuram geografias delimitadas por fronteiras culturais. Nesse sentido, as representações sociais são constituídas como dispositivos de poder e intervenção social

Entretanto, o etnocentrismo é outro ponto importante, já que tende a expressar crença que o próprio grupo étnico é o mais importante, ou que a maioria de seus próprios traços culturais são predominantes ou superiores aos de outros grupos étnicos. Dentro dessa doutrina, os seres humanos julgam outros grupos sociais em correlação com sua própria cultura ou grupo próprio, fundamentalmente em relação à linguagem, tradições, religião, manifestações, crenças, etc. Por isso, podemos afirmar que a grande maioria dos estudantes tende a ser etnocêntricos, pensam que sua cultura é apropriada e que os outras não valem a pena, o que deve ser feito é ensiná-los a valorizar, conhecer, considerar e ver o positivo e o bom dentro das universidades.

Por conseguinte, o etnocentrismo está em uma visão de mundo, na qual nosso próprio círculo de pessoas é entendido como o centro de tudo e os outros grupos sociais são vistos de maneira comum através de nossos valores, paradigmas e nossa própria interpretação da vida. Esse conceito baseia-se tanto na disposição hierárquica de culturas quanto nos modos de vida. Especificamente, o etnocentrismo é a apreciação da própria cultura e estilo de vida como seres supremos para as demais culturas vindouras, que procede como uma das origens explicativas exógenas em relação às opiniões sobre a autodefesa do estilo de vida e a restrição da chegada de um novo indivíduo ao grupo social.

Do mesmo modo, existe uma certa relação empírica entre a defesa do estilo de vida e a opinião sobre restringir e verificar a chegada do indivíduo. Com base nisso, pode-se determinar que a estrutura etnocêntrica persiste ativamente em muitas sociedades estimadas, e apenas a chegada de um novo indivíduo na sociedade ou na sala de aula relevante em termos de sua visibilidade social ativa é amplamente refletida nas atitudes Xenofóbica, submissa à estrutura elementar do princípio etnocêntrico, ou seja, ao órgão atitudinal do princípio etnocêntrico, esta relacionada a opinião geral sobre a apreciação da exclusão como um problema principal.

Por outro lado, um estudante ao chegar ao Brasil é acolhido dentro da universidade pela comunidade de estudantes africanos(as) que nela se encontra; são os veteranos(as) que auxiliam os(as) novatos(as) na adaptação, inclusive na resolução de problemas enfrentados no ato da chegada à universidade, o mesmo acontece com os estudantes latinos de pós-graduação, que na maioria dos casos moram no mesmo prédio ou compartilham um apartamento e os expêndios, ocasionando um estreitamento maior dos laços de amizade.

Logo ao chegar no Brasil, as dificuldades começam por desconhecerem as distâncias geográficas do país, o custo de vida em cada cidade, por pouco ou nada saberem sobre o local onde irão estudar e pela ausência de uma infraestrutura de recepção e apoio das instituições envolvidas na articulação do programa.

A experiência do ingresso é marcada pela falta de orientação, informação e preparo sobre o PEC-G, a cidade, a universidade, sua estrutura, funcionamento e as informações básicas que os subsidiem até estarem plenamente familiarizados com o espaço universitário.

Os estudantes enfrentam, ainda, dificuldade de integração; professores indiferentes; discriminação por parte de professores e colegas, dentro e fora da sala de aula, com piadas, ditados, indiretas; dificuldades de acesso a materiais; exclusão nos grupos de trabalho; muitas exigências para receber bolsa; atrasos no recebimento de bolsas; desconhecimento da organização do trabalho burocrático e pedagógico da universidade; adaptação e integração ao meio social e acadêmico; falta de acompanhamento pedagógico; carência de apoio psicológico e moral, bem como falta de incentivo.

A principal estratégia para resolver e lidar com as dificuldades de inserção e instalação em um novo lugar, nesse contexto, é a construção das redes sociais. Essas redes, muitas vezes, começam a ser articuladas lá, antes do início da partida, quando da publicação dos selecionados pelo programa naquele ano.

No decorrer da estadia os estudantes ainda encontram problemas com a língua portuguesa; pressupõe-se que a língua comum favoreceria as relações entre estudantes africanos e brasileiros, bem como facilitaria a vida acadêmica. No entanto, a língua é mais um dos aspectos os quais os estudantes, mesmo sendo de países de língua oficial portuguesa, necessitam adaptar-se.

Especificamente, pode-se afirmar que, na maioria dos casos, os alunos estrangeiros foram inclusos nas diversas atividades educativas na UFPI, somente alguns deles não foram bem recebidos, nem acolhidos por alguns professores e colegas das turmas onde eles estudam. Provavelmente, por motivos de racismo, xenofobia, etnocentrismo, pelas representações sociais sobre o seu país de origem e por seguir o modelo eurocêntrico, o qual cria condições desfavoráveis para os estudantes estrangeiros que têm outra língua e desconhecem a metodologia usada no Brasil. Finalmente, é importante considerar a diversidade como valor, e que surgem os preconceitos por parte da sociedade que acolhe, dando como resultado a constatação de que alguns estudantes estrangeiros fiquem sem grupo para trabalhar.

Logo, foi adotada uma abordagem que permitiu “dialogar” com os estudantes estrangeiros, saber como foi esse processo de adaptação nas salas de aula, o que pensam sobre o processo de inclusão social propiciado pela UFPI, a partir de suas vivências e experiências. Participaram desta pesquisa jovens africanos e da América Latina, estudantes da UFPI de graduação e de pós-graduação, depois, utilizando uma abordagem da pesquisa qualitativa como o procedimento metodológico. Posteriormente, fez-se a coleta de dados mediante a realização de entrevista semiestruturada, considerando o contexto das falas dos sujeitos, por

meio de um roteiro que foi dividido em 9 eixos estruturantes sobre acolhimento por parte dos colegas da turma, acolhimento por parte dos professores dos Programas ou cursos, dificuldades apresentadas no processo de acolhimento por parte dos colegas da turma, indiferenças percebidas por parte dos professores dos programas ou cursos, grau de aceitação se fossem de origem europeia ou americana, tratamento baseado sobre a percepção ou conhecimento que as pessoas têm sobre os países de origem dos estudantes estrangeiros, forma de seleção dos alunos estrangeiros, a influência da aparência no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros e a influência do sotaque no tratamento recebido pelos estudantes estrangeiros. Foram colocados nomes fictícios aos entrevistados para guardar reserva sobre a identidade deles, logo foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois foram feitos quadros categorizando, a partir de unidades de registro selecionadas das falas dos entrevistados, por meio de análise de conteúdo, o qual nos permitiu realizar inferências a partir do discurso dos jovens estudantes africanos e da América Latina.

Depois de fazer a análise do trabalho empírico, procurou-se responder as perguntas norteadoras que deram início a esta pesquisa, sentida na seguinte questão: Como acontece o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Piauí?

Este processo de inclusão social constitui um desafio para cada estudante estrangeiro, mas para alguns estudantes resulta mais fácil o processo de adaptação e assimilação cultural do que para outros. Quase todos os entrevistados da América Latina disseram que foram bem recebidos e acolhidos por parte dos professores e suas turmas, com exceção dos estudantes de origem colombiana que tiveram problemas de relacionamento com alguns professores e colegas da turma que associavam estes estudantes com o tráfico da droga, isto quer dizer que os estudantes que vêm de países dos quais os estudantes e professores brasileiros não sabem nada, não tiveram problemas para ser aceitos nem sofreram nenhuma indiferença por parte da sociedade de acolhimento.

Mas, todos estes estudantes apresentam problemas no início por terem que se adaptar a uma nova cultura, aprender uma nova língua, inserir-se a uma nova cultura, adquirir comportamentos sociais da sociedade receptora.

Também pode-se destacar que muitos dos estudantes africanos que estudam na UFPI falam bem português por ser a língua materna, mas, sofreram no processo de inclusão social, já que alguns deles foram segregados por motivos como a representação social que os brasileiros possuem sobre África e que relacionam alguns destes estudantes como pobres, doentes e experimentam problemas de racismo, assim como um tratamento diferenciado e

excludente como consequência dos estigmas, preconceitos, estereótipos que têm os discentes e docentes brasileiros com relação aos estudantes de origem africana e as diferenças culturais que apresentam estes estudantes como o sotaque, vestimenta e costumes diferentes que dificultam o processo de adaptação e posterior inclusão nas IES.

A partir das falas dos entrevistados, pode-se concluir que, na maioria dos casos, os alunos estrangeiros foram inclusos nas diversas atividades educativas na UFPI, somente alguns deles não foram bem recebidos, nem acolhidos por alguns professores e colegas das turmas onde eles estudam. Provavelmente, por motivos de racismo, xenofobia, etnocentrismo, pelas representações sociais sobre o seu país de origem e por seguir o modelo eurocêntrico, o qual cria condições desfavoráveis para os estudantes estrangeiros que têm outra língua e desconhecem a metodologia usada no Brasil, e ante a diferença que se apresenta e a qual é considerada como a valoração (subjetiva, portanto) da diversidade. É exatamente nessa valoração em que se encontram as várias manifestações, sejam de rejeição (antipatia, xenofobia, racismo, intolerância...) seja de compreensão (simpatia, xenofilia, tolerância...). Portanto, é a consideração da diversidade como valor que faz surgir os preconceitos por parte da sociedade que acolhe, dando como resultado a constatação de que alguns estudantes estrangeiros fiquem sem grupo para trabalhar.

Finalmente, a discriminação é um dos maiores obstáculos à inclusão social e ao fortalecimento do sentimento de pertencer à mesma sociedade. As práticas de exclusão e discriminação contra diferentes grupos sociais, como as minorias étnicas, por exemplo, são quase sempre definidas por características designadas ou estabelecidas, em termos de representações simbólicas e culturais do que constitui "diferença", o que rompe a identidade de uma sociedade, afetando o sentimento de pertencer a ela aos marginalizados e conseqüentemente excluídos. Tudo isso gera representações sociais, estereótipos, tradições e estigmas que são muito difíceis de superar.

Com o intuito de encontrar respostas as perguntas específicas desta pesquisa, dentre elas:

Quais são os fatores sociais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí?

Das respostas obtidas pode ser estabelecido que os fatores sociais que favorecem o processo de inclusão social são a assimilação facilitada pelas atitudes da sociedade acolhedora, a assimilação facilitada por comportamento social e a interculturalidade, a qual é um instrumento para reduzir as desigualdades que se manifestam na sociedade. A perspectiva intercultural supõe uma reconceitualização da diferença aos princípios da igualdade, justiça e liberdade, e tudo o mais necessário para estabelecer um compromisso permanente com as

culturas minoritárias. Por último, outro fator que favorece este processo é a diversidade cultural que da oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência nas IES, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Isto quer dizer que é considerada a diversidade como as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes nas IES e que compõem os diversos grupos sociais.

Da mesma maneira, vale destacar que os fatores sociais que dificultam o processo de inclusão social na UFPI são a segregação cultural manifestada em algumas entrevistas, onde o participante disse que seus colegas se afastaram dele e que não mostravam nenhum interesse por sua forma de falar. Outro fator que atrapalha este processo é a representação social que foi percebida por estudantes colombianos e alguns estudantes africanos e que foram manifestadas nas suas falas. Os estudantes colombianos foram associados com o tráfico de droga e alguns estudantes africanos disseram que eles são tratados com relação a ser diferente, primeiro por ser negros, depois por ser da África, que muitos colegas e professores pensam que é um continente sofrido, tem guerras, tem fome e que são pobres e doentes, isolando-os como resultado desta representação social que foi adquirida através das mídias.

Outro fator que dificulta a inclusão é o etnocentrismo, revelado quando um estudante estrangeiro disse que muitas pessoas desconheciam onde ficava Venezuela, e nem sabiam nada de outros lugares fora do Brasil, sendo este considerado como um todo e como única realidade. Outro estudante da América Central disse que para ele foi constrangedor que seus colegas pensassem que ele era da Bahía, por ser de um país chamado El Salvador e que tampouco sabem sobre os outros países, mostrando não ter abertura para saber de outras culturas e realidades que são diferentes a realidade brasileira, que muitos brasileiros pensam que é única e universal.

Também a colonialidade do poder e o eurocentrismo foram encontradas como fatores sociais que dificultam a inclusão, que podem ser apreciadas em algumas falas quando responderam a pergunta se o tratamento que eles recebem seria melhor se fossem americanos ou europeus, a maioria dos participantes disseram que tinham a certeza que o tratamento seria muito melhor porque se deram conta que os brasileiros são mais gentis com os professores de inglês que vêm dos Estados Unidos pelo programa ISF (Idiomas sem Fronteiras), eles têm mais amigos brasileiros do que os outros estudantes estrangeiros, o qual foi percebido nas aulas do curso de Português que os estudantes estrangeiros recebem na UFPI, que os professores eram mais amigáveis com os professores de inglês do que com o resto do grupo de estudantes estrangeiros.

Outro estudante disse já ter visto que quando se trata de pessoal da Europa, assim

como da América do Norte, tratam de maneira diferenciada e muito melhor do que quando uma pessoa pertence ao continente africano, pois conhecem pouco sobre o continente africano. Por conseguinte, a colonialidade do poder gera um pensamento que o europeu ou americano é melhor e superior, provocando a indiferença quando se trata de um africano ou um estudante latino.

Em relação a pergunta 2 dos objetivos específicos, a qual foi elaborada para conhecer quais são as diferenças culturais que favorecem ou dificultam o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Piauí. Pode-se determinar que as diferenças culturais que dificultam o processo de inclusão são, em primeiro lugar, a língua que produz segregação e até exclusão quando as pessoas não entendem o que o estudante estrangeiro está falando, e o estudante estrangeiro, às vezes, percebe que seus colegas e professores falam muito rápido, o que leva o estudante a não entender, sobretudo, porque ninguém pode lhe explicar por falta de tempo ou porque não sabem espanhol ou inglês para que possam se comunicar com eles.

Além disso, a aparência é outro fator que as vezes dificulta ou afeta o processo de ser incluso já que, às vezes, a sociedade produz uma representação social baseada na aparência, a qual podemos constatar na fala de um dos entrevistados que disse uma pessoa negra estrangeira fica triste porque acham que ela é bandida, mas quando escutam seu sotaque diferente as pessoas se dão conta que é estrangeiro e aí ficam mais tranquilos.

Nesta pesquisa, pode-se identificar um fator que favorece o processo de inclusão social, o sotaque. Um aluno estrangeiro manifestou-se da seguinte forma: o sotaque é outra característica que me ajuda com o relacionamento com as outras pessoas porque elas ficam curiosas de saber da cultura do meu país e gostam do meu sotaque, que também faz com que rapidamente se deem conta que sou estrangeiro.

De modo que, a interculturalidade resultante do convívio de outras culturas junto com a cultura brasileira, refere-se à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo.

Foi importante conhecer também as reações dos discentes e docentes brasileiros em relação a presença de estudantes estrangeiros na graduação e na pós-graduação bem como a aceitação desses estudantes. Neste caso, pode-se identificar reações de aceitação como também de rejeição, conforme dito pelos entrevistados. Primeiro, vamos falar sobre as reações de aceitação identificadas nas falas da maioria dos estudantes estrangeiros que manifestaram que os professores e colegas da turma tinham o desejo de querer ajudar em tudo, explicar como se faz, perguntavam se tinham dúvidas e se estavam entendendo as aulas.

Também, os outros estudantes que eram latinos e africanos manifestaram que foram bem recebidos pelos professores os quais mostraram interesse neles, saber se compreendiam, se tinham dúvidas, se entendiam as falas; mostrando, assim, ausência de preconceitos por parte dos professores.

Mas, também se produziram reações de rejeição, as quais foram percebidas por alguns estudantes estrangeiros nas salas de aula, uma vez que seus colegas começaram a se afastar e o relacionamento se tornou frio. O entrevistado achou que foi por motivo da língua que, no caso do entrevistado, é de fala espanhola. Esse tipo de reação produz primeiro a segregação cultural e como resultado desta segregação se produz a exclusão social dentro da sala de aula. Os estudantes que perceberam hostilidade foram estudantes colombianos e estudantes africanos. Os estudantes colombianos eram relacionados com o tráfico de drogas e uma das entrevistadas africanas percebeu que alguns professores eram racistas porque quando ela fazia perguntas não lhe respondiam, argumentando que estavam ocupados mas quando outros alunos brasileiros perguntavam, os professores os respondiam. A partir de fatos como este, produz-se a exclusão que pode ser ocasionada pelo racismo, o qual gera um preconceito ou discriminação por motivos de origem étnica do estudante, também poderia ser porque é mulher, ou pela cor da pele, configurando-se a interseccionalidade, porque muitos poderiam ser os motivos pelos quais os professores se comportam desta maneira.

Outro fato que merece destaque foi relatado por alguns estudantes estrangeiros, sobretudo quando tinham que fazer trabalhos em grupo, um estudante africano ficava sozinho e um estudante colombiano de mestrado fazia seus trabalhos com outro estudante colombiano que estudava com ele, porque os estudantes brasileiros não tinham interesse em se aproximar deles.

Por último, outra reação negativa observada está relacionada a forma de seleção do aluno estrangeiro, uma vez que os brasileiros pensam que os estudantes africanos entraram pelo sistema de cotas pelo fato de serem negros, o que leva os estudantes estrangeiros se sentirem culpados por terem tomado vagas de brasileiros.

Vale destacar que, conforme as falas dos entrevistados, os estudantes brasileiros desconhecem as culturas de outros países, o que pode atrapalhar o processo de adaptação do estudante estrangeiro, tal desconhecimento podem produzir estigmas, preconceitos e representações sociais negativas.

Outro fator importante a ser mencionado é sobre o desconhecimento da África e dos africanos por parte dos brasileiros, que cria uma representação mítica do continente e de sua população que distanciam nativos e africanos. Geralmente, a África é apresentada de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos, como atraso, guerras “tribais”, selva,

fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids, etc.

Alguns estudantes africanos perceberam a existência de preconceitos e discriminações. Pode-se apreciar que alguns elaboram argumentos contraditórios sobre o preconceito e a discriminação racial ou até tentam negar que eles existam, mas fica explícito que os interlocutores e as interlocutoras não negam que possa haver discriminação racial no Brasil.

Também o encontro entre estudantes estrangeiros e seus pares brasileiros refletiu, em alguns casos, o surgimento de estereótipos, que desempenharam um papel importante, em relação às características e comportamentos que estão ligados a um determinado grupo de pessoas.

A forma como as diferenças são experimentadas e valorizada tem muito a ver com o contexto cultural de onde vem, como as estruturas universitárias são percebidas, que são fortemente influenciadas pelas formas conhecidas das universidades de seu país de origem (casa) nos casos de pós-graduação. Assim como, as experiências que vivenciaram, a diversidade de percepções, bem como as pegadas profundas que deixou. Essas mudanças, que ocasionaram diferentes estilos de vida vivenciados em contextos culturais desconhecidos, levaram a uma profunda reflexão sobre seu contexto cultural de origem.

Portanto, confrontar-se com uma realidade completamente desconhecida incentiva questionar os quadros de referência aprendidos na própria cultura. Além disso, o fato de estar fora de seu próprio país é, muitas vezes, também, experimentado como uma desgraça, porque depois de um tempo o estranho é visto como uma ameaça e como um inimigo provável.

Pela mesma razão, no cotidiano dos migrantes, verifica-se que suas características específicas (aparência física, linguagem, comportamento) são um pouco estranhas, uma situação que em seu país de origem era a mais normal e comum.

Assim, confrontando a situação de ser um estranho, percebendo que o que era uma vez normal é agora uma desvantagem ou um erro, provoca muita irritação e dificulta as interações na vida cotidiana.

Como resultado desse encontro de pessoas de diferentes contextos culturais, não só enfrentam diferentes maneiras de compreender o significado do mundo, mas também levanta outros conceitos do que se entende por estranho. Esta situação aumenta o elemento de insegurança no encontro, uma vez que os atores não podem saber o que espera que possam ter no outro.

Talvez, os preconceitos são um obstáculo para querer entender o estranho como eles fazem parte da coexistência dos seres humanos.

Também se pode analisar as reações dos estudantes brasileiros e dos professores ante a presença dos estudantes estrangeiros, que na maioria dos casos foram positivas e alguns

poucos casos foram negativas, produzindo assim algumas dificuldades no momento de adaptação e acolhimento.

Assim mesmo, se conseguiu identificar as diferenças culturais que dificultam o processo de inclusão dos estudantes estrangeiros, na medida em que o sotaque e a forma de vestir influenciam no tratamento que eles recebem, sendo rejeitados pelo temor ao diferente e pelo desconhecimento da língua espanhola por parte do povo brasileiro, o que dificulta a comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes.

Neste trabalho não foram entrevistados professores que têm nas suas turmas estudantes estrangeiros, tampouco foram entrevistados os colegas da turma para conhecer suas opiniões, desconhecendo, desta maneira, se o povo brasileiro tem essas representações sociais que atrapalham o processo de inclusão social e tampouco se pode determinar se as práticas educativas empregadas pelos professores que vivenciam essa interculturalidade são as adequadas para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes estrangeiros.

Por isso, nas futuras pesquisas sobre este tópico seria importante entrevistar os professores porque eles têm um papel fundamental na educação intercultural e multicultural, já que o professor ao reconhecer as diferenças em suas aulas seja capaz de reconhecer o outro e valorizá-lo de acordo com suas especificidades e potencialidades, assegurando aos alunos a equidade, ou seja, igualdade de oportunidades a todos para poderem se desenvolver de acordo com sua realidade, promover uma educação que valorize as raízes de cada cultura, ou seja, uma educação multicultural, facilitando, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão dos estudantes estrangeiros nas salas de aula.

Este trabalho atendeu, assim, aos seus objetivos, a partir do problema proposto, configurando-se como uma obra que poderá contribuir para a vivência de alunos estrangeiros no Brasil, para a receptividade das instituições e brasileiros, bem como para outros estudos que tenham afinidade com a temática, suscitando um aprofundamento ou desdobramentos, além de afirmar a necessidade da própria Universidade Federal do Piauí se atentar para o melhor acolhimento dos estudantes estrangeiros e para a conscientização da comunidade acadêmica neste atual contexto de internacionalização da UFPI.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola: reprodução da desigualdade em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de violências nas escolas, 2006.
- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.
- ABREU, M. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira. Algumas questões para a pesquisa e o ensino de história. *In*: SOIHET, R., et al. **Culturas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2005.
- ABRIC, J. C. **L' étude expérimentale des représentations sociales: Les représentations sociales**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires, 1994. p. 1-36.
- AGUADO, T. Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales. **Revista de Pesquisa Educativa**. v. 17, n. 2, 2005.
- AGUADO, T. et al. Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales. **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 2, p. 323-348, 2003.
- AGUERRONDO, I. **IPE – UNESCO**. Buenos Aires: UNESCO, 2007.
- AGUIAR, V. **Ampliação e diversificação do acesso no Ensino Superior: a formação do sistema de massa no setor privado**. 1. ed. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013. p. 1-186.
- AGUILAR, V. L. Estudio Introductorio. *In*: AGUILAR V. L.; **La Hechura de las Políticas Públicas**, 2. ed.. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, p. 15-84, 1996.
- AGUILAR, V. L. **La hechura de las políticas públicas**. México: Porrúa Enciclopedia Encarta, 2003.
- AINSCOW, M. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. **Journal of Educational Change**, v. 2, n. 4, p. 78-83, 2004.
- AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, **Journal of Educational Change**, n. 6, p. 109-124, 2005.
- ALJIBE, B. T. El uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En Climent Giné. *In*: DURAN, D.; FONT, J.; MIQUEL, E. (Coords.). **La educación inclusiva**. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona, 2009. p. 143-160.
- ALLONDANS, A.G. **D'L' exclusion sociale: les métamorphoses d' un concept:1960-2000**. 1. ed. Paris: Harmattan, 2003.

ALLPORT, G.W. The Nature of Prejudice, Reading: Addison-Wesley. 1954. In: ANDRÉS DEL CAMPO, S. **Estereotipos de género en la publicidad de la II República española**: crónica y Blanco y Negro. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid, España, 2002.

ALMEIDA, G. M. R. O fluxo migratório Brasil-França na era da França na era da mobilidade. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 62-94. jan./jun. 2014. Disponível em: [rode_D.pdf](#). Acesso em: 12 mar. 2015.

ALSINA, M. R. **Los estudios de comunicación**: intercultural. 1. ed. Madrid: ehu, 2010. p. 1-210.

ALTAMIRANO, T. El Perú y el Ecuador: nuevos países de emigración. **Revista Aporte, Andinos**, v. 7. 2003. Disponível em: https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/6553.El_Peru_y_el_Ecuador_Nuevos_países_de_e_migracion._Teofilo_Altamirano.pdf. Acesso: 10 jan.2019.

ÁLVAREZ, B. M. **Imagens da diferença**. Representações televisivas dos usuários de drogas: um estudo sobre a dimensão simbólica cultural da desigualdade no discurso televisivo. Dissertação (Mestrado) - em Sociologia da Cultura e Análise Cultural, IDAES-UNSAM, 2011.

ARANCIBIA, V.; CEBRELLI, A. **Representaciones Sociales**: modos de mirar y de hacer. Salta: CEPHIA-CIUNSa, 2005.

ARANCIBIA, V.; CEBRELLI, A. **Las representaciones y sus márgenes**. Identidades y territorios en situación de frontera. Reflexiones Marginales. México: UNAM, 2011. V. 10. Disponível em: <http://v2.reflexionesmarginales.com/index.php/no-10>. Acesso em: 2 jun. 2012.

ARAYA, D. H. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, Universidad Santiago de Chile, v. 43, n. 1, p. 1-380, ago. 2017.

ARENDRT, H.; VARNHAGEN, R. **Vida de una judia**. Traduzido por D. Najmías. Barcelona: Lumen, 2000.

ARRUDA, P. C. Cidades Líquidas. Sociedade e Estado. **Revista UnB**, v. 23, n.2, p. 469-476, maio/ago. 2008.

BAGNO, M. **Seminário Universidade e Preconceitos**: Discutindo e enfrentando uma realidade. 1. ed. Brasília: UnB, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Índice de gini**. 2009. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/si.pov.gini>. Acesso em: 14 jan, 2019.

BAPTISTA, M. **Estereotipia e representação social**: uma Revista Educação e Emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012 225 abordagem psico-sociológica. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.

BARKER, G.. **Choosing the best of both worlds**: The acculturation process revisited. International Journal of Intercultural Relations, 45, 56-69, 2015.

- BARTOLOMÉ, M. **La construcción de la identidad en contextos multiculturales**. España: Ed. Centro de Investigación y Documentación Educativa/ Ministerio de Educación y Deporte, 2000
- BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Traduzido por M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- BAYARDO, R.; LACARRIEU, M. **Globalización e Identidad Cultural**. Buenos Aires: Ed. Ciccus, 1998.
- BAYMA, F. **Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas**. 75. ed. Rio de Janeiro: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2012. p. 10-21.
- BECK, U. **Qué é a globalizacão?**. Barcelona: Paidós, 2001.
- BENTES, R. N. M. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BERND, Z. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- BERRY, J. W. Acculturative stress. In: WONG, P. T. P.; WONG, L. C. J. **Handbook of multicultural perspectives on stress and coping**. New York: Springer, 2006.
- BERRY, J. W. **Globalisation and acculturation**. International Journal of Intercultural Relations. Elsevier,, 2008.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOAKARI, F. M. ÍFARADÁ:construindo uma identidade libertadora. In: LIMA, S. O. **Sertão negro: escravidão e africanidades no Piauí**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BOOTH, T. **Progreso en la educación inclusiva**. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO, 2000.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**. Developing leaning and participation in schools. 2. ed. Manchester: CSIE, 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 2004.

BORDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BORGES, E; MEDEIROS, C. A.; d'ADESKY, J. (Orgs.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, P. Dialogue à propos de l'histoire culturelle. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 59, p. 86-93, 1985.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Barcelona: Taurus Humanidades, 1991.

BOURDIEU, P. **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

BOURDIEU, P. **La maison Kabyle ou le monde renversé**. In: Echanges et communications, Mélanges offerts à Claude Lévi Strauss à l'ocassion de son 60ème anniversaire, reunidos por Jean Pouillon y Pierre Maranda. La Haya, Mouton, 1970. p. 739-758.

BOURDIEU, P. **Le marché des biens symboliques**. Paris: Centre de sociologie Européenne, 1970.

BRASIL ESCOLA. **Cotas raciais**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL ESCOLA. **Sistema de cotas raciais**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1989.

BRASIL. **Boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva**. Brasília: Corde, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura do Brasil. **O audiovisual e a Rodada do Milênio da Organização Mundial do Comércio – OMC**. Brasília: Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura do Brasil, 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Ministério de desenvolvimento de inclusão social. **Uma política para o desenvolvimento e a inclusão social no Perú**. Brasil: MIDIS, out. 2012.

BREGAGLIO, R.; CHAVEZ C. **El Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos**. Cambios en la organización de Naciones Unidas y el papel de la sociedad civil. Lima: CEDAL, CNDDHH, 2008.

BROCK, C. Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. In: TRES, J.; SANYAL, B.; LÓPEZ-SEGRERA, F. (Eds.). **La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?**. Madrid: GUNI/Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

BURITY, J. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: BURITY, A. A. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 39-66.

BURTON M. **Tipos de asimilación**. Grupo Pedia, 2017-2018. Disponível em: grupo.pediaderechosreservadostérminosdeuso/grupopedia.com/sociedad/psicologia/tiposdeasimilación. Acesso em: 15 ago. 2019.

BUSNARDO J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultural no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto português, língua estrangeira**. Campinas-SP: Ponte Editores, 2010. p. 123-139.

BUVINIĆ M. **Inclusão social e desenvolvimento económico na América Latina: Como aprofundar e estabilizar o financiamento bancário. Progresso económico e social na América Latina**. IDB. Relatório 2005.

CABASSA, L. J. Measuring acculturation: Where we are and Where we need to go. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, v. 25, n. 2, p.127-146, Maio, 2003.

CACCIA, F. Entretiens avec Fulvio Caccia. In: GIGUÈRE, S. (Ed.). **Passeurs culturels: une littérature en mutation**. Les Presses de l'Université Laval, 2001.

CACCIA, F. **La république mêtis**. Paris/Montréal: Balzac/Le Griot éditeurs, 1997.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e Racismo**. Londres, Grã-Bretanha: Zahar Editora. Setembro, 2000.

CAMPOS, A. **Atlas da exclusão social no Brasil: Dinâmica e manifestação territorial**. 2. ed. [S.l.: s.n.], 2003. p. 45-90.

CAMPOY, T. J.; PANTOJA, A.; DELGADO, L. **Multi-culturality education: designing programmes for the educative**. European Conference on Educational Research. Lisboa, 2002. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_22.pdf. Acesso em: 03 mar. 2018.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas. Poderes Oblicuos. In: **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. México, D.F.: Grijalbo, 1996. p. 263-327.

CANCLINI, N. G. **Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización**. México: Grijalbo, 2005.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar./2012. Disponível em: <http://www.cedes,unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CARDOSO, M. **Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma**

Longa Caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.15-26.

CASELLES, J. F. Interculturalidade e Educação. **Educatio Siglo XXI**, v. 22, p. 9-18, 2004.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTEL, R. **La exclusión social**. 4. ed. Valencia: Fundación Bancaixa, 1995. p. 185-200.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, M. El Cuarto Mundo: capitalismo informacional, pobreza y exclusión social. In: CASTELLS, M. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Madrid: Alianza Editorial, 2001. p 95- 191. V. 3

CASTELLS, S. International migration at the beginning of the twenty-first century. Global trends and issues. **International Social Science Journal**. v. 52, n. 165, p. 269-281. September, 2000.

CASTELS, R. La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. In: ÁLVAREZ URÍA, F. (Comp.). **Marginación e inserción**. Madrid: Endymion, 1992. p. 25-36.

CEPAL - COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **The Economic Development in Latin America and its Principal Problems**. United Nations, Nueva York, 2006.

CES - CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL. **Informe 8/1996 sobre la pobreza y la exclusión social en España**. Madrid: CES, 1997.

CHANDLER, J.; PLANO, R. **Public Administration Dictionary**. Santa Barbara: APC-CLIO, 2005.

CHANG, M. J. **Reconsidering the diversity rationale**. Liberal education, Winter, 2005. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728537.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CLAXTON, M. **Cultura y desarrollo**. Estúdio Paris: UNESCO, 1994.

CLEMENCE, A.; DOISE, W.; LORENZI-CIOLDI, F. Prises de position et principes organisateus des organisations sociales. In: GUIMELLI, C. (Coord.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 119-152.

COM - COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Comunicación de la Comisión**. Construir una Europa que fomente la integración. COM, 2000.

CONSTANTINE, M. G. et al. A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, v. 11, n. 2, p. 162-175, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100006. Acesso em: 15 dez. 2017.

CUNHA FILHO, F. H. Cidadania Cultural: um conceito em construção. In: CALABRE, L.

(Org.). **Política cultural e gestão democrática no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

DA CUNHA, M. et al. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. **Educação**, v. 40, n. 3, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24240>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DA SILVA, N. A diversidade cultural como princípio educativo. **Revista Paideia**, Pedagogia Universidade Fumec, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1307>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DA SILVA, T. **A identidade e a diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DA SILVA, T. Cultura y currículum como prácticas de significación. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 1., 2000.

DA SILVA, T. **Espacios de identidad**. México: Octaedro, 2001.

DE GÊNOVA, N.; MEZZADRA, S.; PICKLES, J. New keywords: **migration and borders**. Cultural Studies, 2014. Disponível em: http://www.euronomade.info/wp-content/uploads/2017/10/NEW_KEYWORDS_MIGRATION_AND_BORDERS.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education. *International Higher Education*, Boston, n. 83, p. 23, 2015.

DEEM, R. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in Universities. **Comparative Education**, v. 37, n. 1, p. 7-20, 2001.

DERRIDA, J. **En Demarcaciones espectrales**. En torno a Espectros de Marx, de Jacques Derrida, ed. Michael Sprinker. Madrid: Akal, 2003. p. 247-306.

DIAS, M. A. **Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: III CUMBRE IBEROAMERICANA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESTATALES**. 26 de abril de 2002. Porto Alegre: Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas, 2002.

DIAZ, M. J. **Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo**. Madrid: Piramide, 2007.
DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DIETZ, G. **El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo**. In: IX CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2009.

DONA, O; BERRY, J. W. Acculturation, attitudes and acculturative stress of central american refugees. **International Journal of Psychology**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 1994.

DUMONT, G. F. **Les nouvelles logiques migratoires au XXe siècle**. OutreTerre, Érès, 2006. P. 15-25. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00768937/document>.

Acesso em: 12 maio 2015.

DURAN, H.; GINÉ C. La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. **Revista Latinoamericana de Educación inclusiva**, v. 5, n. 2, p. 153-170, 2011.

DURKHEIM, E. **Las reglas del método sociológico**. Buenos Aires: Schapire, 1965.

DURU, E.; POYRAZLI, S. Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. **International Journal of Stress Management**, v. 14, n. 1, p. 99-110, 2007.

DURU-BELLAT, M. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. Label-France. **Revista do Ministério de Relações Exteriores**, n. 54, abril-junho, 2004.

DUSSEL, E. **The Invention of the Americas**. Nova Iorque: Continuum, 1995.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1992.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea, 2006.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, v. 12, p. 26-46. 2011.

ESCUADERO, J. M. **La Reforma de la Reforma**. ¿Qué calidad para quiénes? Barcelona: Ariel, 2002.

ESCUADERO, J. M. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 9, n. 1, p. 1-25. 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>. Acesso em: 14 jan.2019

ESCUADERO, J. M. Realidades y propuestas a la exclusión educativa. In: ESCUDERO, J. M.; SÁEZ, C. J. (Coords.). **Exclusión social/exclusión educativa**. Murcia: DM, 2006. p. 69-121.

ESCUADERO, J. M.; BOLIVAR B. A. Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. In: GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (Eds.). **Organizaciones educativas al servicio de la sociedad**. Madrid: Wolters Kluwer España, 2008. p. 238-318.

ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, G. M. T.; MARTÍNEZ, D. B. El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 50, p. 41-64. 2009. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie50a02.pdf>. Acesso em: 14 jan, 2019.

FALICOV, C. **Migração, perda ambígua e rituais. Perspectivas sistemicas**. A nova comunicação, 2001. Disponível em: <http://www.redsistemica.com.ar/migracion2.htm>. Acesso em: 15 jan.2019

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008

- FEATHERSTONE, S. **Spaces of culture**. London: LASH Editores, 1996. p. 194-213.
- FERRANDÉRRY, J. L. **Le point sur la mondialisation**. Paris: Presses Universitaires de France PUF, 1996, p.3
- FERREIRA, J. **A escrita na escola entre práticas heterogêneas: Heterogeneidade, cultura e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUFRRN, 2003. p. 311-316.
- FERREIRA, J. A., ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSE**, v. 6, p. 1-10, 2001.
- FERRY, G. **Spécialité de la Formation des Enseignants – Le trajet de la Formation**. Paris: Dunot, 2010.
- FLEURI, R. M. V **Colóquio Internacional Paulo Freire**. 5. ed. Recife: Paulo Freire, 2005.
- FONSECA, V. **Manual de observación psicomotriz: significación psiconeurológica de los factores psicomotores**. Barcelona: Inde, 1998.
- FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad: La voluntad de saber**. Tradução de U. Guiñazú. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FRIEDMANN, J. **Empowerment**. Uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras: Celta, 1996.
- FROHOCK, F. M. **Public Policy**. Scope and Logic. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. J. 1979. p. 11
- FUNDACIÓN ENCUENTRO. **Una interpretación de su realidad social**. Madrid: Fundación Encuentro, 2001.
- FUNDACIÓN FOESSA. **VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008**. Madrid: Fundación FOESSA. 2008. Disponível em: <<http://www.foessa.org/>>. Acesso em: 16 jan, 2019.
- GAIRIN S. J. Organizar la escuela intercultural: una exigencia del futuro. In: CONGRESO NACIONAL Y IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, PONENCIAS. La educación en contextos multiculturales. 13. 2004, Valencia. **Anais...** Valencia, sep. 2004.
- GALEGO, A. **A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção**. 1. ed. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas, 2005. p. 238-272.
- GARCIA MEDINA, A. **As migrações internacionais num mundo globalizado**. A Jornada 2009. Disponível em: [http:// migracion.jornada.com.mx/opinion/las-migraciones-internacionales-en-un-mundo-globalizado](http://migracion.jornada.com.mx/opinion/las-migraciones-internacionales-en-un-mundo-globalizado). Acesso em: 15 jan.2019
- GARCÍA-SERRANO, C., MALO, M. Á. **El comportamiento económico de los excluidos:**

un modelo para la política social. En *Pobreza, necesidad y discriminación*. Fundación Argentaria-Visor Distribuciones, 1996.

GAY, P. Introduction. In: GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; McKAY, H.; NEGUS, K. **Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkmann**. London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage/Open University, 2003. p. 4.

GEERTZ, C. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: (1964-1985)**. 2. ed. [S.l.]: São Paulo, 1994. p. 15-67.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Traduzido por Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ.2001. p.321-341.

GIMENES, G. **Materiales para una teoría de las identidades sociales**. 18. ed. São Paulo: Fronteira Norte, 1997. p. 1-54.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas: EAESP**, Sao Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, dez./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, UFMG, v. 24, n. 84, p. 839-872, mar./2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jul. 2019.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações sociais no Brasil: Uma breve discussão ação educativa**. 1. ed. Bahia: UFBA, 2017.

GOMEZ-MEJIA, L.; PALICH, L. Cultural diversity and the performance of multinational Firms. **Journal of International Business Studies**, v. 28, p. 309-335, 1997.

GUIMARÃES, E. P. **O que é o etnocentrismo**. 5. ed. [S.l.]: Brasiliense, 1988.

GUNTER, I. A; GUNTER, H. Desenvolvimento adulto entre estudantes brasileiros nos EUA: Em busca de um modelo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 3, n. ½, p. 84-105, 1986.

GUSMÃO, N. África, Portugal e Brasil: um novo Triângulo das Bermudas?. **Cadernos CERU**, v. 23, n. 2, p. 51-62, dez. 2012.

HABERMAS, J. Inserção - inclusão ou confinamento? In: HABERMAS, J. **A Inclusão do Outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, S. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London, Open University, 1997. 400 p.
- HALL, S. ‘¿Quién necesita la identidad?’. In: HALL, S.; GAY, P. du (Eds). **Cuestiones de Identidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2003. p. 13-39.
- HALL, S. **A Questão Multicultural**. In: SOVIK, op. cit., 2003. p. 51-100.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HELMAN, C. **Cultura, saúde e doença**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HERKOVITS, M. **El hombre y sus obras**. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1973.
- HERMET, G. **Cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Vozes, 1999.
- HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading (MA): Editora Addison Wesley, Publishing Company, 1969.
- IBÁÑEZ, G. El giro lingüístico. In: IÑIGUEZ, R. L. (Ed.). **Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales**. Barcelona, Editorial UOC, 2003. Cap. 1.
- IORIO, C. Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos. In: ROMANO, J.; ANTUNES, M. (Orgs.). **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002. p. 21-44.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Pensamento estratégico, planejamento governamental e desenvolvimento no Brasil contemporâneo: Planejamento e avaliação de políticas públicas**. 1. ed. Brasília: Ipea, 2015. p. 5-482.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.
- JOACHIM, S. **Cultura e inclusão social: Ariano Suassuna, Paulo Coelho e outros fenômenos atuais**. Recife: Editora Universitária da UFPC, 2008.
- JODELET, D. **Representations sociales: Un domaine en expansion**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Edição da Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 17-44.
- JONES, S. G. **Virtual Culture: identity e communication in cybersociety**. London: Sage, 1998.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs). **Textos em**

representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.1994. p.191-321.

JOVCHELOVITCH, S. **Cultura e Pesquisa.** Representações sociais: Saberes sociais e polifasia cognitiva. Blumenau: EduCadernos, Caderno 2. 2001. p.1-56.

~

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In:* SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Orgs.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JUAREZ, M., RENES A, V. et al. Población, estructura y desigualdad social. *In:* V INFORME SOCIOLÓGICO SOBRE LA SITUACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA, Síntesis. **Documentación Social**, n. 101, p. 67-132, 1995.

KARSZ, S. La exclusión: concepto falso, problema verdadero. *In:* KARSZ, S. (Coord.). **La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices.** Barcelona: Gedisa, 2004. p. 133-214.

KASHIMOTO, E. M.; MARINHO, M.; RUSSEFF, I. Cultura, identidade e desenvolvimento local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento. **Interações- Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 3, n. 4, p. 35-42, 2002.

KEELEY, B. **Migración internacional:** el lado humano de la globalización, Esenciales OCDE, OECD Publishing-Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 2012.

KHUN, T. **The structure of scientific revolutions.** Chicago: Chicago Press,1970.

KRAFT, M.; FURLONG, S. **Public Policy:** Politics, Analysis and Alternatives. 2. ed., Washington, DC: CQ Press, 2006.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygostky e Wallon:** Abordagens Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1996.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org). **Habitantes de Babel.** Política e Poética da Diferença. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.

LEE, R. M. Resilience against discrimination: Ethnic identity and other-group orientation as protective factors for Korean Americans. **Journal of Counseling Psychology**, v. 52, p. 36-44, 2005.

LESME, A. **Cotas raciais.** Brasil Escola, 2019. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm> . Acesso em: 6 out. 2019.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. *In:* LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 14-49.

LÉVI-STRAUSS, C. Raza, Historia y Cultura. **Revista El Correo de la UNESCO,** UNESCO, marzo, 1996.

LIMA, M. **Considerações em torno do conceito de estereótipo:** uma dupla abordagem. Lisboa: Aveiro, 1996

LIMA, R. D. K. **A administração de conflitos no Brasil:** a lógica da punição. 1. ed. Rio de

Janeiro: FGV, 1996.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. Considerações sobre a Educação Superior e avaliação no Brasil. In: XAVIER PAUNERO, F. (Ed.). **América Latina: Documentos territoriales**. Documenta Universitária, UdG Publicacions, Girona, 2006, p. 101-107.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

LOZANO, J. **El derecho a la diferencia, no a la desigualdad**: la comunicación en contextos educativos multilingües. In: VI CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN FÍSICA E INTERCULTURALIDAD, Universidad de Murcia. Murcia, 2006.

MACÊDO, M. A. D. Cotas raciais nas universidades brasileiras. Legalização da discriminação. **Revista Jus Navigandi**, v. 14, n. 2263, 2009. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/13491>. Acesso em: 29 abr. 2018.

~

MACEDO, V. M. V. Análise da relação existente entre aculturação e nacionalidade. **Revista da União Latinoamericana da Psicologia**, v. 3, 2007.

MALINOWSKI, B.. **Sex, Culture and Myth**. Londres: Rupert HartDavis, 1963.

MANTOAN, M. T. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.133-209.

MARCHESI, A. **El fracaso escolar en España**. Fundación Alternativas. Documento de trabajo nº 11. 2003. Disponível em: <<http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos>>. Acesso em: 10 jan.2019.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, A.; MARTIN, M. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza Editorial. Ministerio de Educación de Chile, 2004.

MARKOVÁ, I. Mudanças: um problema epistemológico para a psicologia social: In: MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARMORA, L. **Derechos Humanos y políticas migratorias**: Revista OIM sobre Migraciones en América Latina. 8. ed. Santiago de Chile: CIMAL-OIM, 1990. p. 1-320.

MARTINE, G. A globalização inacabada. Migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.19, n.3, p.3-22, jul./set. 2005.

MARTINE, G., HAKKERT, R., GUZMÁN, J. M. **Population and Development Strategies: Responding to New Challenges**. México, D.F: Equipo de Apoyo Técnico del FNUAP para América Latina y el Caribe, 2000.

MARTÍNEZ-SURINYAC, G. **El guión del guionista**. El desarrollo del guión desde la idea

hasta el guión literario. Barcelona: Editorial Cims 97, 1998.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**: Paraná, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, mai./2017. Disponível em: [http:// DOI: 10.1590/S0101-73302006000300017](http://DOI: 10.1590/S0101-73302006000300017). Acesso em: 20 ago. 2019.

MATOS, D. **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina**: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC: Unesco, 2009.

MATTOS, P. **O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil**: XV Brasileiro de Sociologia. 15. ed. São João del Rei- MG: UFSJ, 2011.p. 24-36.

MAZA, D. **Cambio y Transformación en América Latina**. Maracaibo: Editorial Ediluz/CEELA, 1994.

MEDINA, A. **Teachers, training in intercultural and technological competences** Madrid: Rovaniemi, 2009

MENESES, P. **Etnocentrismo e relativismo cultural**. Pernambuco: Revista Symposium, Dezembro, 1999.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 5-10, 2010.

MEZZADRA, S. Capitalismo, migraciones y luchas sociales: apuntes preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. In: MEZZADRA, S. **Derecho de fuga**: migraciones, ciudadanía y globalización. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005. p. 143-157.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG,2003.

MINGUEZ, R. La educación intercultural como respuesta ético-moral. In: CASTILLO, A. **Educación intercultural e inmigración**, 2007.

MISRA, R.; CASTILLO, L. G. Academic stress among college students: Comparison of american and international students. **International Journal of Stress Management**, v. 11, p. 132-148, 2004.

MISRA, R.; CRIST, M.; BURANT, C. J. Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. **International Journal of Stress Management**, v. 10, p. 137-157, 2003.

MONTIEL, G. **Estudios sobre la cultura y las identidades sociales**. 1. ed. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007.

MORADI, B.; RISCO, C. Perceived discrimination experiences and mental health of Latin American persons. **Journal of Counseling Psychology**, v. 53, p. 411-421, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p.165-186.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Social representations: explorations in social psychology**. New York, New York University Press, 313 p.,2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**/Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Racismo**. Disponível em: mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/racismo.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

MYERS, D. **Psicología Social**. México: McGraw Hill, 2005.

NEILSON, B. In the space of temporal borders. *In*: MEZZADRA, S.; NEILSON, B. **Border as method: or the multiplication of labor**. Durham; London: Duke University Press, 2013. p. 131-166.

NEVES, B. C.; AGUIAR, N. C. Políticas públicas de informação e bibliotecas escolares: panorama brasileiro. **Informação & Sociedade: Estudos**, Paraíba, v. 27, n. 3, p.1-21, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/33296>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NEVES, C. E. B. **Ensino superior no Brasil: Expansão, diversificação e inclusão**. *In*: CONGRESSO DA LASA. São Francisco (EUA), 23 a 26 de maio de 2012.

NICOLESCU B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1995.

NILSSON, J. E; ANDERSON, M. Z. Supervising international students: The role of acculturation, role ambiguity, and multicultural discussions. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 35, p. 306-312, 2004.

NOGUEIRA, J. C. **Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular**. Florianópolis: Atilénde Editores, 2002.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. 19. ed. Rio de Janeiro: Tempo Social, 2007. p. 287-308.

NOSEK, B., et al. National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. **PNAS**, v. 106, n. 26, p. 10593-10597, 2009.

NUNES, S. Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Indicator on Internationalisation and Trade of Post-secondary Education**. In: OECD/US FORUM ON TRADE IN EDUCATIONAL SERVICES, Washington, 23-24 mayo de 2002.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Regards sur l'éducation. les indicateurs de l'OCDE**. Paris, OCDE, 2000.

OLIVEIRA, A. S.; COUTO, R. M. S. **Ensino do design e identidade cultural no Amazonas**. Rio de Janeiro, 2013. 187p. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.

OLIVEIRA, P.; F. A justificação da desigualdade em discursos sobre a posição social do negro (1990-2000). **Psicologia Política**, v. 2, n. 4, p. 267-295, 2005.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerância**. Washington, E/CN.4/1999/15. 2007.

ORTIZ, J. International Business Education in a Global environment: a conceptual approach. **International Education Journal**, v. 5, n. 2, p. 255-265, 2004.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. **Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación**. Buenos Aires: CEDES, 1981.

PACHECO, N. Interculturalismo e formação de professores. In: SANTOS, M.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Interação cultural e aprendizagem**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 45-51.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo Social**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-332, jun. 1988.

PARKIN, F. Strategies of Social Closure in Class Formation. In: PARKIN, F. (Ed.). **The Social analysis of class structure**. Londres: Tavistock, 1974.

PARKIN, F. **Marxismo y teoría de clases: Una crítica burguesa**. 1 ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1981.

PARRA, C. Integración y Educación. **En Cuadernos Latino-americanos**, n. 31, ano 18, Junio, Maracaibo, Venezuela, 2001.

PAUGAM, S. **La Disqualification sociale**. Essai sur la nouvelle pauvreté. Paris: PUF, 1991.

PELLEGRINO, A. **Una aproximación al diseño de políticas sobre la migración internacional calificada en América Latina**. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2001.

PELLEGRINO, A. **La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes**. Población y Desarrollo, n. 35, 2003.

PELLEY, M. et al. Stereotype formation: Biased by Association. **Journal of Experimental Psychology**, v. 139, n. 1, p. 138–161, 2010.

PEREIRA, C. As políticas públicas do Ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?. **Debates**, UFRGS, v. 4, n. 2, p. 10-31, mai./2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316>. Acesso em: 26 jul. 2019.

PÉREZ YRUELA, M.; RODRÍGUEZ CABRERO, G. Y.; TRUJILLO CARMONA, M. **Pobreza y exclusión social en el Principado de Asturias**. Córdoba: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004.

PEREZ YRUELA, M.; SÁEZ MÉNDEZ, H. Y.; TRUJILLO CARMONA, M. **Pobreza y exclusión social en Andalucía**. Córdoba: IESA, 2003.

PEREZ, D. Que é inclusão educativa? Estratégias na sala de aula e escola. **Revista Digital INESEM**. 2017. Disponível em: <https://revistadigital.inesem.es/educacion/sociedad/inclusion-educativa>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PETTIGREW, T. F., MEERTENS, R. **In Defense of the Subtle Prejudice Concept: a Retort** European Journal of Social Psychology. Lisboa: CELTA, 1999.

PINHO, P. de S. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004. p. 88.

PITOMBO, M. Entre o universal & o heterogêneo: uma leitura do conceito de cultura da Unesco. In: NUSSBAUMER, G. M. (Org.). **Teorias & políticas da cultura**. Salvador: EDUFBA, 2007.

POGGI, A. **Social exclusión mobility in Spain 1994-2000**. Documento de Trball 04/09. Barcelona: Departament D'Economia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004. Disponível em: <http://www.uib.es/congres/ecopub/ecineq/papers/213Poggi.pdf>. Acesso em: 11 jan.2019.

POPPER, K. **Conjectures and Refutations: The growth of scientific knowledge**. 1. ed. Ibérica: Paidós, 1982. p. 35-67.

POSADA, J. **El pensamiento de Pablo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad**. Universidad Pedagógica de Colombia. En Coloquio Internacional Pablo Freire. Recife, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/...jorge%20Posada%20%20Ponencia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PRATES, A. A. P. **Os sistemas de ensino superior na sociedade contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional – o caso brasileiro**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 1-175.

PRENGEL, A. **Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik**. Opladen: Leske & Budrich, 1995

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementation**. 3. ed. Berkeley: University of California, 2000.

PRIES, L. A migração internacional nos tempos da globalização. **Revista Nova Sociedade**, v. 164. p.56-58. 1999.

QUEVEDO, N.; ZUÑIGA, J. **Palabras Mestizas**: el discurso de la prensa chilena frente a la actual inmigración peruana. Tesis para obtener título de grado. Santiago: Escuela de Periodismo, Universidad de Santiago de Chile, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, cultura e conhecimento na América Latina. **Anuario Mariateguiano**, v. IX, n.9, Lima, 1992.

QUIJANO, A. **Raza, etnia y Nación en Mariátegui**: Cuestiones abiertas. 1. ed. Lima: Amauta, 1994. p. 166-187.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder**: eurocentrismo y América Latina. 1. ed. Argentina: ebrary, 2000.

QUIN, R.; MCMAHON, B. **Historias y estereótipos**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

QUINTERO, P. **La colonialidad del poder y el mito de la democracia racial en Venezuela**: Historia, balance y perspectivas. 1. ed. Ituzaingó: Maipue, 2009. p. 203-238.

RADA, T. S. Escutar para compartilhar: reconhecendo a autoridade dos alunos no projeto de uma escola inclusiva. **Revista de Educacao**, Madrid, n. 349, p. 119-136, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00081.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. Estructura y función en la sociedad primitiva. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**. v. 13, n. 3, 2013.

REZENDE, C. B. **Retratos do estrangeiro**: identidade brasileira, subjetividade e emoção. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RIBEIRO, Luis Henrique Leandro. **Contribuições da geografia às políticas públicas**: território usado como condicionante dos programas de fitoterapia do Sistema Único de Saúde (SUS). Boletim goiano de geografia (Online). Goiânia, v. 34, n. 2, p. 381-397, 2014.

RICOEUR, P. **Tarefas do Educador Político**. São Paulo: Edições Loyola, 1965.

RIFFE, D.; LACY, S.; FICO, F. G. **Analyzing Media Messages**: Using Quantitative Content Analysis in Research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

RIST, G. **La cultura y el capital social**: Cómplices o víctimas del desarrollo. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2000. P. 129-150.

RODRIGUES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade: para a Pesquisa e Prática Feminista no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 1-450, ago./2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RORTY, R. **Consequenses of Pragmatism**. Minneapolis: Academia Press, 1982.

RUIZ, V. M. Motivação na universidade: Uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, (Campinas), v. 20, n. 2, p. 15-24, 2003.

SÁ, C. P. **A construção do objeto da pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.110p.

SAGEBIEL, F.; VÁSQUEZ-CUPEIRO, S. **Stereotypes and identity**. Meta-analysis of gender and science research – Topic report, 2010. Disponível em: <http://www.genderandscience.org/web/index.php>. Acesso em: 24 jun. 2012.

SAJED, A. **Postcolonial Encounters in International Relations: the politics of transgression in the Maghreb**. Toronto: Editora Routledge, 2013.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, Sao Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, mai./2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SALLÁN, J. **“Organizar la escuela intercultural: una experiencia de futuro”** en La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. *In*: XIII CONGRESO NACIONAL II IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, Valencia, 2004.

SAMPAIO, H. **O Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 1-65.

SANT’ANA, A. O. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, 2005.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-83.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G. Introdução para ampliar o Canone da Ciencia: a Diversidade Epistemológica do Mundo. *In*: SANTOS, B. S. (Org.) **Semear outras soluções**. Os caminhos da Biodiversidade e dos conhecimentos. Porto: Edicoes Afrontamento, 2010. p.19-101.

SANTOS, H. **Discriminação racial no Brasil**. *In*: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. (Orgs). Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SARRIERA, J. C. et al. Experiência multicultural em um grupo de conveniados africanos do programa PEC-G. **Psico**, v. 33, p. 447-460, 2002.

SAWAIA, B. **Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?: As artimanhas da exclusão: análise psicosocial e ética da desigualdade social**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-11

SAYAD, A. Colonialismo e Migrações. *Mana*. **Estudos de Antropologia Social**, v. 2, n.1, p. 155-170, 2003.

SCOTT, P. **Globalization and University**. *In*: PRESENTADO EN LA 52 CONFERÊNCIA

BIANUAL DE LA CRE/ ASOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES, Valencia, 28-29 octubre de 1999.

SEN, A. Exclusión e inclusión. In: SEN, A.; KLIKSBERG, Y. B. **Primero la gente**. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado. Barcelona: Planeta DeAgostini, 2008. p. 27-42.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.

SHEPPARD, D. **Social work and social exclusion: The idea of practice**. Aldershot: Ashgate, 2006.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 17-54.

SILVA, P. B. G. **Políticas curriculares para combater o racismo**. A Página da Educação. Edição n. 150, ano 14, nov. 2005.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, T. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVER, H. Exclusión social y solidaridad social. Tres paradigmas. **Revista Internacional del Trabajo**, v. 113, n. 5-6, 2007.

SIMMEL, G. Comment les formes sociales se maintiennent. **L'Année sociologique**, année 1, p.71-109, 1908.

SKLIAR, C. **E se o Outro não estivesse aí?** Notas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. **Geografia: conceitos e temas**. São Paulo: Bertrand, 1995.

STOK, J. **O que devemos entender por inclusão social?** Journal A gestão. Lima, Perú, 2016.

SUBIRATS, J. **Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración**. Madrid: INAP, 2005.

SUBUHANA, C. **Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1-210.

SUBUHANA, C. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: Sociabilidade e redes

- sociais. **Imaginário-USP**, v. 13, n. 14, p. 321-355, 2007.
- TAJFEL, H. **Grupos humanos y categorías sociales**. Barcelona: Editorial Hender, 1984.
- TAPINOS, G.; DELAUNAY, T. Migration trade and development. In: KING, R.; LAZARIDIS, G.; TSARDANIDIS, Y. C. (Comps.). **The European Union and the Maghreb countries: Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe**. Londres: MacMillan, 2001.
- TAVEIRA, M. C. O papel da Universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psico-educacional. **Adaxe**, v. 17, p. 65-77, 2002.
- TAYLOR, C. **The Politics of Recognition: multiculturalism**. Oxford: Blackwell, 1992.
- TEIXEIRA, M. A. S. B. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992, 135p.
- TELLES E. **Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003.
- TEZANOS, J. F. **Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer foco sobre tendencias sociales**. 1. ed. Madrid: Sistema, 1999. p. 56-72.
- TEZANOS, J. F. **La sociedad dividida**. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- THROSBY, D. **Financing and effects of internationalisation of higher education**. Paris: OCDE, 1998.
- TOMASEVSKI, K. **Contenido y vigencia del derecho a la educación**. Cuadernos pedagógicos, 2001.
- TOMLINSON, J. **Globalisation and culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.
- TORRES, J. **El currículum oculto**. Madrid: Morata, 1996.
- TOURAINÉ, A. **Iguais e Diferentes. Poderemos Viver Juntos?** Lisboa: Instituto Piaget. 1997.
- TRINDADE, A. L. D. **O racismo no cotidiano escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Instituto de estudos avançados em educação, 1994.
- TUGULINAGO, L. **La educación intercultural bilingüe**. 1. ed. Pichincha, Ecuador: Cayambe, 2015. p. 1-35.
- UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Desarrollo de la educación, 1988-1990: informe nacional de Venezuela. **UNESCO**: Washington, v. 1, n. 3, p. 1-80, ago. 1988.
- UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Education pour Tous: respects nos engagements collectifs, adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation**, Dakar, Senegal, UNESCO, 2000

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal de Diversidade Cultural**. 1. ed. Washington: UNESCO, 2002.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Ministerio de Educación de Chile. **Informe del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 2003.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Universal da Diversidade Cultural: subtítulo do artigo. **UNESCO**: Washington, v. 1, n. 1, p. 1-7, dez./2005.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Guidelines for inclusión: Ensuring Access to education for All**. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A educação inclusiva para a educação, a ciência e a cultura**. Ginebra: UNESCO, 2008.

VAN LONDEN, S.; DE RUIJTER, A. **Managing Diversity in a Globalizing World**. (Nota di Lavoro 18.2003). Milano: Fondazione Eni Enrico Mattei, 2003.

VERNAGLIA, D. **A formação de docentes no combate ao racismo e as discriminações: aprender a conduzir a própria vida**. 1. ed. San Miguel de Tucumán: Jornadas de jovens pesquisadores da AUCM. Núcleo disciplinar educação para a integração, 2005. p. 32-85.

VILHENA, L. R. **Ensaios de Antropologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

VILLA, M.; MARTÍNEZ-PIZARRO, J. **Tendencias y patrones de la Migración Internacional en América Latina y el Caribe**. In: SIMPOSIO SOBRE MIGRACIONES INTERNACIONALES EN LAS AMÉRICAS. Costa Rica: CIM/CEPAL-CELADE/FATUAP, 2000.

WAGNER, W. **Socio-gênese e características das representações sociais**. 1. ed. Goiania: Estudos interdisciplinares de representação social, 1998.

WALLERSTEIN, I. **The Decline of American Power**. Nueva York. Londres: The New Press, 2003.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yal, 2008.

WALZER, M. **Da tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WANG, C.; MALLINCKRODT, B. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. **Journal of Counseling Psychology**, v. 53, p. 422-433, 2006.

WARD, A. Understanding Postcolonial Traumas. **Journal of Theoretical and Philosophical**

Psychology, v. 33, n. 3, 2013. p. 170-184.

WELSCH, W. Transculturality, the puzzling form of cultures today. *In*: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (Eds.). **Spaces of culture: City, nation world**. London: Sage, 1999. p. 194-213.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1988.

WIXEY, S.; JONES, P.; LUCAS, K.; ALDRIDGE, M. **Measuring accessibility as experienced by different socially disadvantaged group, funded by the EPSRC FIT Programme**. Transport Studies Group, Westminster University, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão** – Para uma construção do imaginário do desvio. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

YANG, R. University internationalisation: its meanings, rationales and implications. **Intercultural Education**, v. 13, n. 1. p. 81-95, 2002.

ZAHRAEI, S. **Memory, trauma, and citizenship: Arab Iraqi women**. Toronto University, 2014.

GLOSSÁRIO DE TERMOS

Cultura: Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas. (Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Diversidade Cultural: Conjunto de características culturais que, observadas em pessoas circunscritas num mesmo espaço geográfico (país, cidade, região etc.), caracteriza costumes, hábitos sociais ou crenças que variam de uma pessoa para outra.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Emigração: Ação de emigrar, de deixar provisória ou permanentemente um país para residir em outro.(Dicionário Online de Português: DICIO, 2010)

Estereótipo: Reduzir a fórmulas estereotipadas; esquematizar, tipificar: estereotipar personagens.(Dicionário Online de Português: DICIO, 2010)

Etnocentrismo: Visão de mundo própria da pessoa que considera a sua sociedade, sua nação, seu país ou grupo étnico superiores aos demais.(Dicionário Online de Português, DICIO, 2010)

Eurocentrismo: Modo de julgar o mundo a partir de um ponto de vista europeu.(Dicionário Online de Português, DICIO, 2010)

Exclusão social: Ação ou efeito de excluir, de segregar, de deixar de fora(Dicionário Online de Português, DICIO, 2010)

Globalização: Processo que ocasiona uma integração, ou ligação estreita, entre economias e mercados, em diferentes países, resultando na quebra das fronteiras entre eles.(Dicionário Online de Português, DICIO, 2010)

Imigração: Entrada individual ou em grupo numa cidade ou região de seu próprio país: (Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Inclusão social: Conjunto de ações que procuram dar acesso aos benefícios da vida em sociedade (saúde, educação, emprego, direitos) para indivíduos que, por algum motivo (classe social, educação, deficiência, opção sexual, raça), encontram-se desfavorecidos em relação ao sistema vigente na sociedade.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Internacionalização: Ato de tornar internacional; seu resultado.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Migração: Processo de entrada (imigração) e de saída (emigração), de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se muda de país para outro ou de uma região para outra.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Multiculturalismo: Em que há, em simultâneo, várias culturas num mesmo território, país etc; multiculturalidade.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Preconceito:Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade etc.; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

Racismo:Preconceito e discriminação direcionados a quem possui uma raça ou etnia diferente, geralmente se refere à segregação racial.(Dicionário Online de Português (DICIO, 2010)

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva
Neto” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE DOUTORADO E EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: Lourdes Angélica Pacheco
Cermeño
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Carlos
Sales

ENTREVISTA – ALUNO

Prezado (a) Professor
(a),

Este instrumento tem o objetivo de coletar informações sobre o Processo de Inclusão Social dos Estudantes Estrangeiros na UFPI . Sua participação é de fundamental importância para contribuir com a construção da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí intitulada de “O Processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI”. Ressaltamos que será resguardado o sigilo da sua identidade, por isso pedimos que responda com o máximo de sinceridade possível.

APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário

1. Como você foi recebido pelos alunos das turmas por onde você estudou?
2. Como você foi recebido pelos professores das turmas por onde você estudou?
3. Você teve alguma dificuldade (ou resistência) para ser aceito pelos seus colegas de turma?
4. Você percebeu alguma indiferença por parte dos professores em relação a você?
5. Se você fosse de outro país o grau de aceitação seria diferente?
6. A forma como você é tratada aqui tem relação com o que as pessoas pensam ou sabem (de seu país) sobre seu país?
7. A forma como as pessoas imaginam que você foi selecionado na UFPI afeta o tratamento que é dado a você?
8. A sua aparência ajuda a melhorar a sua aproximação com as outras pessoas?
9. A sua fala ou sotaque ajuda a melhorar a sua aproximação com as outras pessoas?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLACIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva
Neto” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE DOUTORADO E EDUCAÇÃO
DOUTORANDO: José Ferreira da Silva
Junior
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Carlos
Sales

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Título do projeto: O Processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI.

Pesquisador responsável: Luís Carlos Sales

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da
Educação/PPGED

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “A INCLUSÃO SOCIAL EDUCATIVA DOS ESTUDANTES
ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ”

Pesquisadora Responsável: Lourdes Angélica Pacheco Cermeño

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Centro de Ciências da
Educação – CCE / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI).

Telefone para contato: (86) 99513-6402

Pesquisadora Assistente: Luis Carlos Sales

Telefone para contato: (86) 9982-1499

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa acima citada. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Após ser **esclarecido/a** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma.

A pesquisa tem por objetivo Analisar o processo de inclusão social dos estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Piauí.

A metodologia será de natureza qualitativa, a qual produz dados descritivos, palavras das próprias pessoas, comportamento falado ou escrito e observável e, ao mesmo tempo, enfoca os problemas de estudo, eventos, ações e valores, tornando-os vistos sob a perspectiva dos indivíduos. No momento das entrevistas, os alunos entrevistados irão interagir com o pesquisador dando sentido para a sua realidade e interferindo ativamente na prática de observação e escuta da pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas serão gravadas, para isso contaremos com a autorização dos/as copesquisadores/as, através de negociações prévias, para que a pesquisadora registre fielmente o que lhe for dito, respeitando a fala e o pensamento de cada participante. Todas as medidas para garantir a segurança das pessoas participantes serão asseguradas e em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A pesquisa oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, cultural ou espiritual a você participante e tem como benefícios valorizar a fala dos estudantes estrangeiros, priorizando suas potencialidades, possibilitar conhecer esse processo de inclusão social nos diferentes programas porque se tem pouca informação e poucas pesquisas sobre este tema, fortalecer os debates acerca do ser estudante estrangeiro em meio da diversidade cultural, multiculturalismo e representações sociais, bem como a produção e defesa pública da tese de doutorado, produzindo novos conhecimentos que possibilitarão outras investigações.

Informamos que os nomes de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa serão substituídos por pseudônimos, portanto em nenhuma hipótese sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____

CPF n.º _____, responsável por _____

_____, de _____ anos de idade, autorizo sua (minha) participação como

sujeito no estudo “ A INCLUSÃO SOCIAL EDUCATIVA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI”. Fui suficientemente

informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo este

estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem

realizados, os riscos, os benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos

permanentes. Ficou claro também que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia

do acesso aos dados da pesquisa de campo e aos seus resultados. Autorizo voluntariamente a

participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou

durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que a criança ou

adolescente possa ter adquirido.

Local _____ Data ____/____/____

Nome do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido


deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ___ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Observações complementares

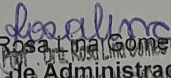
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA COMPLEMENTAR
Campus "Ministro Petrônio Portella" – Bairro Ininga
CEP 64.049-550 – Teresina – Piauí – Brasil

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizamos, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales, nos termos e procedimentos estabelecidos pelos Centros, Departamentos e Coordenações pertinentes, para fins de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a realização da coleta de dados, do projeto de pesquisa intitulado "Inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI", através de entrevistas com os alunos participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) desta IFES, pela doutoranda Lourdes Angélica Pacheco Cermeno, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Evidenciamos que os resultados desta pesquisa serão utilizados na elaboração da tese de doutorado.

Teresina, 24 de julho de 2018.


Prof.^a Dr.^a Rosa Lina Gomes do Nascimento P. da Silva
Coordenadora de Administração Acadêmica Complementar

CAAD/PREG/UFPI

Prof.^a Dra. Rosa Lina Gomes do N. P. da Silva
Coord. de Apoio e Assessoramento Pedagógico
CAAD/PREG/UFPI



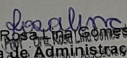
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA COMPLEMENTAR
 Campus "Ministro Petrólio Portella" – Bairro Ininga
 CEP 64.049-550 – Teresina – Piauí – Brasil



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizamos, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales, nos termos e procedimentos estabelecidos pelos Centros, Departamentos e Coordenações pertinentes, para fins de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a realização da coleta de dados, do projeto de pesquisa intitulado "Inclusão social dos estudantes estrangeiros na UFPI", através de entrevistas com os alunos participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) desta IFES, pela doutoranda Lourdes Angélica Pacheco Cermeno, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Evidenciamos que os resultados desta pesquisa serão utilizados na elaboração da tese de doutorado.

Teresina, 24 de julho de 2018.


 Prof.ª Dr.ª Rosa Lino Gomes do Nascimento P. da Silva
 Coordenadora de Administração Acadêmica Complementar
 CAAAP/PREG/UFPI

Prof.ª Dra. Rosa Lino Gomes do N. P. da Silva
 Coord. de Apoio e Assessoramento Pedagógico
 CAAAP/PREG/UFPI

Telefone: (86) 3215-5555 – Sítio: www.ufpi.br/cac – e-mail: caap@ufpi.edu.br

