



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652025v30id290901>

FATORES DE INTEGRAÇÃO DE REFUGIADOS E IMIGRANTES INVOLUNTÁRIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Factores de integración de refugiados y inmigrantes involuntarios en la educación superior

Factors of integration of refugee and involuntary immigrants into higher education

Alisson Vinícius Silva Ferreira¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0634-6072>

E-mail: alisson.ferreira@unila.edu.br

Lucienne Martins Borges²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4323-116X>

E-mail: Lucienne.Martins-Borges@tsc.ulaval.ca

Resumo: O acesso ao ensino superior vem se tornando um relevante meio de reparação humanitária e integração local para pessoas em condição de refúgio. Todavia, com a mudança de cultura, estas se deparam com novos sistemas de ensino, uma nova língua de aprendizagem que se mesclam ao luto das rupturas forçadas pela imigração involuntária e ao contexto educacional nem sempre preparado para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo investigar os fatores de integração educacional envolvendo estudantes universitários em condição de refúgio. Para tal, foi realizada revisão integrativa de literatura com estudos nacionais e internacionais em 16 países dos 5 continentes. Os resultados apontaram uma diversidade de fatores individuais, sociais, institucionais, culturais e políticos que impactam negativamente na integração educacional. Porém, também identificou-se um conjunto de fatores potencializadores da integração em conjunto com boas práticas que possibilitam mitigar os fatores limitantes. Por fim, a pesquisa aponta a necessidade imperiosa do desenvolvimento das ações e programas de acompanhamento institucional após o ingresso, assim como lacunas de estudos específicos sobre evasão e formação envolvendo áreas do conhecimento e cursos.

Palavras-chave: educação superior; refúgio; internacionalização solidária.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

² Université Laval (Ulaval), Quebec, Canadá.

Abstract: Access to higher education has become an important means of humanitarian reparation and local integration for people in refugee status. However, with the change in culture, they are faced with new education systems, a new language of learning that are mixed with the mourning of the ruptures forced by involuntary immigration and an educational context that is not always prepared for the development of an intercultural education. In this sense, the present study aimed to investigate the factors of educational integration involving university students in refugee status. To this end, an integrative literature review was carried out with national and international studies in 16 countries and from 5 continents. The results indicated a diversity of individual, social, institutional, cultural and political factors that negatively impact educational integration. However, a set of factors that enhance integration was also identified together with good practices that make it possible to mitigate limiting factors. Finally, the research points to the urgent need to develop actions and programs for institutional monitoring after admission, as well as gaps in specific studies on dropout and training involving areas of knowledge and courses.

Keywords: higher education; refuge; solidarity internationalization.

Resumen: El acceso a la educación superior se ha convertido en un importante medio de reparación humanitaria e integración local para las personas en condiciones de refugiados. Sin embargo, con el cambio de cultura, se enfrentan a nuevos sistemas educativos, a una nueva lengua de aprendizaje que se combinan con el duelo de las rupturas forzadas por la inmigración involuntaria y el contexto educativo no siempre preparado para el desarrollo de la educación intercultural. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo investigar los factores de integración educativa que involucran a estudiantes universitarios en condiciones de refugiados. Para ello se realizó una revisión integradora de la literatura con estudios nacionales e internacionales en 16 países y en los 5 continentes. Los resultados mostraron una diversidad de factores individuales, sociales, institucionales, culturales y políticos que impactan negativamente en la integración educativa. Sin embargo, también se identificaron un conjunto de factores que potencian la integración y buenas prácticas que permiten mitigar factores limitantes. Finalmente, la investigación destaca la necesidad imperiosa de desarrollar acciones y programas de seguimiento institucional después del ingreso, así como vacíos en estudios específicos sobre deserción y formación que involucran áreas de conocimiento y carreras.

Palabras clave: educación superior; refugio; internacionalización solidaria.

1 INTRODUÇÃO

Com o crescente fluxo de pessoas em condição de refúgio deslocadas por motivos de guerras, perseguições, graves crises econômicas, ambientais e etc., que buscam um recomeço por meio da educação superior, há uma demanda por parte de diversas universidades e países por melhor acolher estas pessoas e seus saberes. Deste modo, ressalta-se que a integração via educação superior para imigrantes involuntários² depende, em grande parte, do contexto educativo da sociedade de acolhimento, e do grau de protecionismo ou inclusão das universidades. Por sua vez, este será influenciado pelo modelo educativo predominante, por exemplo, se é público e gratuito, privado, misto ou até mesmo quase inexistente e reservado às elites locais.

Neste sentido, é preciso reconhecer que o ensino superior no mundo é desigual, em possibilidades de acesso, permanência e conclusão de curso tanto para certas minorias da população local nativa, quanto para imigrantes involuntários. Segundo Viczko, Détourbe, McKechnie (2021), o acesso dos refugiados ao ensino superior é construído de forma diferente em cada país – e até em cada região do país, visto que as relações entre Estado, províncias, sociedade civil, agências não governamentais e as instituições de ensino superior são constituídas de forma singular dentro das relações de poder no território. Portanto, a efetivação das políticas de integração educacional depende em grande medida do entendimento, sensibilização e responsabilização destes entes.

De acordo com Erdoğan (2023), mesmo com o discurso de alguns líderes mundiais de que os refugiados têm direito à proteção internacional e integração via educação, a capacidade destes de exercer este direito acompanha a democratização ou a elitização do ensino superior naquele país. Observa-se que a efetivação deste direito difere conforme as taxas, bolsas, vagas, cursos preparatórios, etc. Como elemento facilitador pode-se citar a política do governo turco que, segundo Cin e Doğan (2020), aboliu as taxas universitárias para estudantes Sírios em 2013 e, juntamente com agências humanitárias e ONGs, concedeu bolsas de estudos. No contexto alemão, o Estado teve o entendimento e narrativa que os refugiados podem enriquecer a cultura e a economia, sendo que a preparação e o acesso ao ensino superior foi uma agenda de Estado com financiamento, e que influenciou o início de um processo de mudança qualitativa nas universidades alemãs (Unangst; Streitwieser, 2018; Berg, 2018).

Conforme Dryden-Peterson (2011), a integração de imigrantes involuntários por meio da educação superior não era uma agenda considerada prioritária no processo de reparação humanitária até os anos 2000. Grande parte dos doadores, Estados e agências priorizavam o ensino básico, secundário e ensino da língua local, e ignoravam

² Apesar de utilizarmos o conceito guarda-chuva de imigrantes involuntários como representação de todas as condições jurídicas de reconhecimento de pessoas deslocadas forçadamente, optamos por também manter no texto a definição de refugiado utilizada na grande maioria das pesquisas analisadas.

a potência do ensino superior como meio de continuidade de si e de contribuição para a sociedade local ou a de origem, caso ocorra à repatriação. À medida que o ensino superior, seja através da inclusão de refugiados em universidades do país de acolhida ou da revalidação de diplomas, é minimizado como uma das estratégias de integração duradoura, a sociedade tende a destinar aos imigrantes involuntários a “oportunidade” de estar em subempregos da esfera social do país e constituir uma força de trabalho “disponível” para a maximização de empregos precarizados.

Neste sentido, compreende-se que este é um processo de internacionalização universitária, e que tal internacionalização pode ser atravessada por duas lógicas, conforme discussões de Perrotta (2016). A primeira é a solidária, que preconiza a educação como meio de justiça social, destinada, portanto, ao bem público e desenvolvimento social e igualitário da humanidade. Sua missão está orientada para a diminuição das desigualdades sociais e a ajuda humanitária por meio da educação. Já a segunda lógica, compreende a educação enquanto mercadoria neoliberal, ou seja, envolve paradigmas de custo, lucro e pouca influência do Estado. Por este caminho ideológico, a internacionalização no ensino superior e o ingresso de imigrantes involuntários estariam subordinados aos interesses da iniciativa privada, restando aos estudantes às fronteiras da meritocracia e das oportunidades aos excepcionais (Silva-Ferreira; Martins-Borges; Willecke, 2019).

Outro paradoxo em relação à compreensão da integração de imigrantes involuntários como parte da política de internacionalização do ensino superior envolve o suporte universitário para acesso e permanência. Compreender este grupo como parte do processo de internacionalização, de forma que este possa se beneficiar das estruturas e serviços já existentes para a integração do estudante internacional pode ser um ganho à medida que promove setores com *expertise* intercultural e prepara toda a universidade para este acolhimento. Porém, é relevante não universalizar e tratá-los como estudantes internacionais sem olhar para as especificidades psicoeducacionais de pessoas que saíram de seu país de forma abrupta e involuntária (Berg, 2018).

1.1 Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) e a integração educacional brasileira

No Brasil, não necessariamente, mas quase que em sua totalidade, a inclusão de refugiados e imigrantes involuntários no ensino superior passa pela articulação dos educadores que compõem a rede de Instituições de Ensino Superior apoiadas pelo ACNUR, denominada Cátedra Sérgio Vieira de Melo. A ideia de criação da rede ocorreu em 2003, e homenageou o brasileiro, funcionário de carreira da ONU que atuou em diversas forças de paz pelo mundo e foi morto em 19 de agosto de 2003 em um atentado da Al-Qaeda em Bagdá/Iraque. O projeto então surge como tributo e toma corpo de um movimento propulsor da articulação das universidades brasileiras no acolhimento e integração de imigrantes involuntários (Jubilut; Peres; Rosa, 2020).

Para se filiar a esta rede universitária é necessário que a instituição tenha projetos no âmbito do ensino, pesquisa, extensão ou *advocacy*, sendo os projetos de ingresso e permanência na graduação e pós-graduação um dos principais eixos de atuação. Todavia, ressalta-se que nem todas as IES vinculadas têm projetos de ingresso permanente de imigrantes involuntários e que nem todas universidades com ações afirmativas para imigrantes estão ou estiveram vinculadas à rede das CSVM (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021). Em 2023, das 39 universidades que compõem a rede, 22 apresentaram projetos de ingresso no último ano (CSVN, 2024).

A rede CSVN parte do princípio de que nada sustentável se constrói sozinho, e que além do desgaste de energia, tempo e limitação de alcance de projetos individuais no campo da acolhida humanitária, o modo de rede colaborativa de atuação permite avançar de forma duradoura nas diversas frentes de trabalho exigidas por este fenômeno tão complexo e multidimensional que é a imigração involuntária (ACNUR, 2020). Deste modo, tal empreitada exige contribuições multi e interdisciplinares de áreas de conhecimento, como a psicologia, a linguística, a pedagogia, o direito, o serviço social, as relações internacionais, dentre outras.

Assim, diante do entendimento de que a integração de imigrantes involuntários e refugiados na educação superior no Brasil e no mundo é uma relevante estratégia de reparação humanitária e de internacionalização solidária, o presente artigo apresentará uma revisão de literatura com o objetivo de subsidiar ações cotidianas e políticas universitárias em prol da efetiva integração dessas pessoas. Após a descrição metodológica, apresentaremos os principais fatores de exclusão, seguido pelos principais fatores e práticas que potencializam a integração.

2 METODOLOGIA E PANORAMA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Diante das considerações acima e com o objetivo de explorar o cenário recente de produção científica referente à integração de imigrantes involuntários, apresenta-se uma revisão integrativa de literatura a partir de estudos voltados para o processo de integração no ensino superior. A revisão integrativa tem como objetivo sintetizar resultados de investigações científicas atuais e diversas sobre determinado tema, de forma ordenada, sistemática e abrangente, de maneira que se oriente a prática, novas pesquisas e discussões (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Para tal revisão, tomou-se como norte a seguinte pergunta: *quais os principais fatores envolvidos no processo de integração de imigrantes involuntários na educação superior?*

Partindo do princípio da relevância social e política da Ciência Aberta e da compreensão de que o conhecimento científico é um bem público e deve estar disponível a toda sociedade, optou-se por estudos que estejam em repositórios de acesso livre, sem custos aos leitores. Assim, foram analisados artigos científicos presentes na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); artigos nacionais oriundos de buscas complementares através de referências dos artigos selecionados na SciELO; artigos internacionais pré-selecionados pelo programa Elicit (assistente de

pesquisa constituído por inteligência artificial). Por fim, foram analisados também os relatos de experiência dos livros "*15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas*" (ACNUR, 2020) e "*Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da CSVN na Universidade Federal do Paraná – UFPR*" (Gediel; Friedrich, 2020).

A seleção dos artigos publicados em revista foi realizada entre os meses de março e abril de 2023. Para a triagem inicial das pesquisas foi realizada a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave, tendo como caráter de inclusão: a) estudos que abordassem fatores relacionados à integração de imigrantes involuntários no ensino superior; b) estudos decorrentes de pesquisas científicas avaliadas por pares; c) estudos publicados até março de 2023, em periódicos de conteúdo aberto. Para a seleção na plataforma Scielo, foram utilizados, após testes para verificar a maior eficácia de busca, os seguintes descritores com operadores booleanos: (universidade*) AND (refúgio*); universidade* AND migração* estudantes internacionais AND refúgio*; integração AND imigrantes universitários. Para a seleção de artigos complementares foram selecionadas pesquisas a partir de referências dos próprios artigos selecionados da Scielo. Já para as buscas dos artigos via Elicit foi replicada a pergunta de pesquisa da revisão de literatura.

Foram encontrados 232 artigos na Scielo, porém, após leitura dos resumos e retirados os duplicados, 11 atenderam aos critérios. A partir destes, outros 10 artigos foram selecionados mediante análise de suas referências. Pela via do programa Elicit, foram pré-selecionados 67 artigos, dos quais 22 eram condizentes com os critérios de seleção, totalizando assim 43 artigos condizentes com os critérios da pesquisa.

Após análise inicial e seleção, os artigos foram organizados através do software de gerenciamento de bibliografia Mendeley e submetidos à leitura integral e análise por pares (assistentes de pesquisa). Como instrumento de análise dos artigos, foi elaborado um formulário eletrônico através do Google Formulários, que auxiliou na organização dos seguintes dados: nome do avaliador, origem da seleção (Scielo/Elicit/Complementares), identificação do artigo (título, ano, autores, idioma, país e universidade onde foi realizado, nacionalidade dos participantes, cursos, status migratório), delineamento de pesquisa (quantitativa, qualitativa ou mista, objetivo de pesquisa, método de coleta de dados, tamanho da amostra, método de análise dos dados), principais resultados, fatores de integração ou exclusão. Por fim, foi disponibilizado um campo aberto para uma análise geral do texto, que teve como objetivo apontar se as conclusões condiziam com as evidências científicas da pesquisa ou se haviam grandes lacunas nesta.

A revisão de literatura dos artigos englobou pesquisas realizadas em países de todos os continentes, sendo 20 no Brasil, 04 na Alemanha, 03 na Turquia, 03 na Austrália, 02 no Canadá, 02 nos EUA, 01 na Índia, 01 em Uganda, 01 em Portugal e 01 em Malta (01); além de pesquisas transnacionais, sendo: 01 envolvendo Canadá, Turquia, Alemanha e Reino Unido; 01 Canadá, Inglaterra e França; 01 Líbia e Paquistão; e 01 Líbano, Turquia e Jordânia. Como participantes, evidenciou-se principalmente

estudantes na condição de imigração involuntária, seguido de educadores (gestores/professores/técnicos) e especialistas em internacionalização do ensino superior. Ao todo, participaram estudantes de 31 nacionalidades, com destaque para pesquisas com Haitianos (11), Sírios (09), Venezuelanos (5), Congolese (5), Afegãos (5) e Eritreus (4).

A respeito das metodologias de investigação, a imensa maioria utilizou delineamento qualitativo (37), seguido por métodos mistos (3) e quantitativos (3). Tal preferência pelos métodos qualitativos, inclusive nas pesquisas internacionais, indica a relevância da necessidade de escutar os estudantes e servidores de forma aprofundada, podendo ser complementado por dados quantitativos e análises de políticas educacionais. As principais técnicas para coletas de dados foram: entrevistas – semiestruturadas e abertas (21), análise de documentos – editais, políticas, relatórios etc. (14), grupos focais (05), questionários (04), etnografias (03), observação participante (02), relatórios de atendimento psicoeducacional (02), relato de experiência (02), observação de campo (01), *workshops* (01), diário acadêmico (01) e escala de integração acadêmica (01). Já as metodologias de análises de dados, em sua maioria, se utilizaram de técnicas de análise de conteúdo (19), de discurso (02), análise fenomenológica narrativa (02), narrativa (02), estatística frequencial e descritiva (2) e análise de correlação de dados por equações estruturais (01). Como ferramentas tecnológicas para análise dos dados destacaram-se o uso dos *softwares* Nvivo (03), SPSS (01), Stata (01) e Deedose (01).

Dos artigos analisados, 21 estavam escritos em inglês, 19 em português, 01 em espanhol e 01 em Turco. Esta maioria de pesquisas escritas em inglês em países de língua não inglesa reflete uma tendência do mundo acadêmico ocidental. Todavia, não restringiu-se a busca de artigos escritos em outras línguas, como o excelente artigo que estava escrito em turco (Kaya; Şahin, 2021). Ressalta-se aqui a importância dos estudos escritos em língua materna e a necessidade de descentralizar a ciência da zona colonial linguística, que tem no inglês sua representação contemporânea.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as múltiplas facetas do processo de integração e a variedade de temas e perspectivas sobre o fenômeno, foram reunidos os resultados das 43 pesquisas e dos dois livros citados, destacando os fatores limitantes e os fatores e práticas potencializadores da integração. Deste modo, apresentam-se os principais resultados das investigações científicas, suas contribuições para a identificação e compreensão dos fatores de integração de imigrantes involuntários no ensino superior, optando por agrupar de forma didática os fatores limitantes, potencializadores e boas práticas de todo conteúdo analisado, entendendo que existem múltiplas correlações entre eles.

3.1 Fatores limitantes da integração

Dentre os fatores que contribuem para a exclusão educacional de imigrantes involuntários que desejam ingressar no ensino superior, destaca-se já no processo de seleção a divulgação de editais apenas na língua do país de acolhida (Faria; Ragnini; Brüning, 2021; Rocha; Azevedo; Mendes, 2022). Por estarem constituídos, em geral, por linguagem técnica e de difícil tradução, estes editais tendem a desencorajar e aumentar a possibilidade de exclusão por ausência de documentação.

A rigidez burocrática envolvendo a documentação de validação do ensino médio sem contextualizar e avaliar o contexto do refúgio pode, se não houver a opção de outros meios de certificação, ser uma barreira frustrante. Por exemplo, segundo Berg (2018), no caso dos estudantes da Eritreia, ocorre que o certificado de conclusão escolar só era emitido depois de terminarem o serviço militar, o qual justamente era o motivo do pedido de refúgio (a não participação na guerra). Já na pesquisa de Sheikh, Koc e Anderson (2019), parte dos candidatos tiveram seus documentos queimados pelos soldados do local de onde fugiram e outros não receberam devolutiva da instituição durante o processo de inscrição sobre os documentos que de fato eram essenciais.

Ainda em relação aos limitadores na fase de ingresso, Faria, Ragnini e Brüning (2021), Redin e Bertoldo (2021) e Rodrigues (2021), destacam a abertura de editais de seleção de forma descontinuada, as variações de ofertas de vagas em cada edital e a única opção de concorrer a vagas ociosas excluindo cursos de maior reconhecimento social. Estes tendem a dificultar a preparação dos imigrantes residentes naquele território e aumentam as frustrações e inseguranças, assim como potencializam “escolhas” nem sempre conscientes e alinhadas aos interesses e à trajetória educacional.

A limitação de escolha também é trazida por Fincham (2020) na pesquisa com estudantes sírios que ingressaram nas universidades do Líbano, Jordânia e Turquia. Neste estudo, o autor constata a limitação da oferta de cursos, que já eram previamente selecionados, devido à influência do governo sírio na oferta de vagas, e a dificuldade de reopção de curso decorrente às burocracias institucionais e financiadores das bolsas de estudo. A pesquisa também destaca que políticas de educação/bolsas são frequentemente formuladas em relação a um sujeito refugiado homogeneizado, sem referência à diversidade, o qual coloca em risco a educação dos segmentos mais vulneráveis da sociedade síria, por exemplo, os mais pobres, mulheres, estudantes responsáveis pelo sustento/proteção da família e palestinos que moravam na Síria. Deste modo, as variações, interferências e limitações revelam políticas inconsistentes com o processo de democratização, integração e o objetivo de uma real democratização do ensino superior para imigrantes involuntários.

Outra crítica sobre os processos de ingresso que dificultam a entrada dos refugiados é a grande variação de critérios e formas de acesso entre as instituições de um mesmo país, e também a divulgação dos nomes no processo seletivo (Rocha;

Azevedo; Mendes, 2022). Em relação ao último ponto é desaconselhável a publicação dos nomes, a não ser que os estudantes autorizem, devido ao medo de perseguição que não necessariamente se finda com o refúgio e a proteção internacional.

Diante da complexidade dos processos de seleção, mesmo os “específicos”, e o desafio de escolher uma carreira em uma nova sociedade, Cin e Doğan (2020) identificam a falta de aconselhamento profissional como uma lacuna relevante no momento de escolha do curso. Já Sheikh, Koc e Anderson (2019) identificam que a falta de orientação adequada sobre a documentação gera exclusões que poderiam ser evitadas. Nesse sentido, a pesquisa de Dunwoodie *et al.* (2022), corrobora a pertinência do aconselhamento individual de carreira enquanto uma ação extremamente eficaz para alinhar as expectativas e as realidades em relação à escolha do curso, evitando assim exclusões, evasões e exaustivos processos de reopção.

Em relação ao não planejamento de carreira para quem está recomeçando a partir das oportunidades disponíveis e limitadas em uma nova sociedade, o impacto de uma escolha equivocada pode ser frustrante e duradouro. Em diversas pesquisas destaca-se a maior dificuldade de ingresso no mercado de trabalho ou em estágios. Esta dificuldade se explica pelas discriminações e racismo, mas também pela existência de um potencial descompasso entre as expectativas de retorno laboral a curto prazo e o desconhecimento da cultura e divisão de trabalho na nova sociedade (Goldberg, 2020; Rossa; Menezes, 2020; Kaya; Şahin, 2021).

Os custos e a burocracia excessiva para revalidação de disciplinas e diplomas anteriores – que tendem a aumentar o sentimento de perda, a subestimação intelectual, a inferiorização e o atraso na vida acadêmica e profissional, foram destacados em diversos estudos (Rossa; Menezes, 2020; Bajwa *et al.* 2018; Kaya; Şahin, 2021; Earnest *et al.*, 2010; Goldberg, 2020). Outro fator limitante foi a burocracia documental em avaliações socioeconômicas de renda familiar que não atendem a realidade de um estudante em condição de migração involuntária, que se separou da família no processo de refúgio ou que não porta a mesma documentação de um nacional (Goldberg, 2020). Ainda em relação à burocracia, autoras criticam, no caso de instituições no Brasil, o uso do certificado do CELPE-BRAS como única forma de validação das competências linguísticas do candidato (Rosa, 2018; Redin; Bertoldo, 2021; Ruano; Lopes, 2019). Ressalta-se também os cursos obrigatórios de línguas onde não haja um meio de avaliação que possa integrar assertivamente os imigrantes que já tenham níveis de competência linguística para o ingresso regular na universidade (Sheikh; Koc; Anderson, 2019; Berg, 2018).

Após o ingresso, um dos principais limitadores da integração envolve o racismo e a xenofobia, que se expressam por meio de hierarquizações raciais e linguísticas veladas ou explícitas e que resultam em dificuldade de relacionamento com colegas e professores, isolamento social e sofrimento psíquico (Faria; Ragnini; Brüning, 2021; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022). No Brasil, o racismo institucional e estrutural dentro das universidades vem sendo alvo de combate há décadas, principalmente mediante a lei de cotas 12.711/2012, fruto da luta do

movimento negro (Munanga, 2001). Tal luta proporcionou uma coalizão em prol do ingresso, permanência e conclusão do ensino superior de grupos marginalizados educacionalmente e, conseqüentemente, na vida social do Brasil. Porém, após o ingresso, principalmente em cursos integrais e historicamente destinados às elites brancas e masculinas da sociedade brasileira, o refugiado negro, pode-se deparar com a herança escravocrata e colonial de nossa sociedade manifestada por olhares depreciativos, comentários estereotipados sobre seu país, exclusão em grupos de trabalho, questionamento sobre sua capacidade intelectual de estar ali e questionamentos sobre estar “roubando” a vaga de um estudante nativo. Neste sentido, Kilomba (2019) ressalta a pressão que as estruturas racistas dentro da academia exercem sobre a auto-exigência de estudantes negros, impelindo-os na busca de estarem entre os “melhores” da sala para assim serem de fato incluídos.

Em relação ao sofrimento psíquico, este é um fator limitante que condensa um conjunto de outros fatores psicossociais, como o racismo, a xenofobia, o luto, a exclusão social, o trauma, etc. Em relação às principais manifestações de sofrimento psíquico, pesquisas indicam quadros de ansiedade, estresse pós-traumático, despersonalização, solidão, dificuldade de concentração, baixa-autoestima, desorganização da rotina e somatizações como dores de cabeça, insônia e problemas gastrointestinais (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022).

Além de ser um fator limitante, o sofrimento psíquico e o cuidado com a saúde mental podem ser temas tabus a depender da cultura e dos meios de tratamento disponíveis na nova sociedade. Na pesquisa de Sheikh, Koc e Anderson (2019), identificou-se que os estudantes tinham dificuldade de lidar com o que estavam sentindo e não conseguiam apoio no seu círculo social. Já na pesquisa de Berg (2018), na Alemanha, a dificuldade foi de não encontrarem nas universidades serviços de atendimento psicológico para acolhimento a pessoas com sintomas de estresse pós-traumático.

A vulnerabilidade econômica de quem deixou tudo ou quase tudo para trás, aliada à pressão para contribuir com a renda familiar, pode implicar em sobrecarga e dificuldade de conciliar estudos e trabalho, ocasionando ausências nas aulas, falta de materiais acadêmicos, como *notebooks*, maquetes, calculadoras etc., assim como menor socialização pós aula (Kaya; Şahin, 2021; Sheikh; Koc; Anderson, 2019).

Em pesquisa com estudantes refugiados na Universidade de Harran, na Turquia, Kaya e Şahin (2021) foi identificado que a participação na vida social e a convivência com pessoas da sociedade de acolhimento eram muito baixas e indicavam guetização social e cultural. Já na pesquisa de Sheikh, Koc e Anderson (2019) na Austrália, houve destaque para a diferença cultural e religiosa (uso de *hijab*) como símbolo de distanciamento e menor interação. Por sua vez, Fincham (2020) destaca o sectarismo étnico e religioso, e o histórico de conflitos, ocupações e instabilidade política entre Síria e Líbano como fontes de desconfiança, medo de perda da coesão social/cultural

e, conseqüentemente, dificuldades na socialização de refugiados sírios em universidades libanesas.

No âmbito do percurso acadêmico, ao se deparar com a linguagem técnica e específica de cada área de conhecimento e com professores iniciantes na prática de ensino em classes multilíngues, se demanda do imigrante um esforço adicional em comparação com seus colegas nativos. Dificuldades para acompanhar os conteúdos, entender as aulas devido aos diversos sotaques, expressões regionais, linguagem por siglas institucionais, ruídos de comunicação e baixo hábito de leitura na língua institucional, tendem a gerar introversão, dificuldade de formular perguntas, demora para procurar ajuda, prejuízos no desenvolvimento da escrita e baixa participação das aulas, os quais são comportamentos limitadores para a integração acadêmica (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Peralta, 2020, Berg, 2018; Earnest *et al.* 2010).

À vista disso, e diante da complexidade de fatores que envolvem as diferenças culturais e linguísticas, o termo etnocentrismo acadêmico congrega diversos conflitos e violências simbólicas que alimentam o processo de exclusão. Ele consiste em uma intensa valorização da cultura local e dos saberes epistemológicos da instituição em conjunto com a indiferença, negação dos conhecimentos linguísticos e do histórico formativo do imigrante (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022). Assim, se expressa por discussões acadêmicas e referências bibliográficas centradas no contexto do país ou da cultura ocidental e por negação das experiências, línguas e saberes internacionais dos imigrantes, que compõem seu *background* migratório. Tal posicionamento também é sentido pelos estudantes quando têm a sensação contínua de que suas contribuições não são ouvidas e de fato consideradas, que há predileção pelas falas e lideranças de estudantes nacionais, pela dificuldade de fazer trabalhos em grupo com colegas do país de acolhida, e pela incompreensão com as obrigações religiosas, como no Ramadã etc. (Berg, 2018; Earnest *et al.*, 2010; Redin; Bertoldo, 2021).

Nessa perspectiva, o etnocentrismo acadêmico consiste no comportamento mesmo não consciente por parte de professores, colegas e gestores, de um ideal assimilacionista em meio a um narcisismo cultural que “exige” a adaptação total do imigrante às normas, língua, epistemologia da instituição e curso, sem levar em conta as novas alteridades e seus saberes (Redin; Bertoldo, 2021). Este fenômeno pode levar a um sentimento de subestimação, solidão, inferiorização em sala de aula e estresse aculturativo educacional. Este, por sua vez, é constituído pelo conjunto extra de aprendizagens que o imigrante se vê forçado a lidar em comparação com os estudantes nacionais, como a nova língua, as novas lógicas de funcionamento social, cultural e acadêmico. O estresse aculturativo também pode ser potencializado pela comparação com os compatriotas que não tiveram a mesma oportunidade, o que pode gerar pressão adicional e medos intensos de evadir e “fracassar” (Sheikh; Koc; Anderson, 2019).

Em relação às lógicas acadêmicas, pesquisas relatam a sensação dos estudantes de se sentirem perdidos em meio a normas institucionais e orientações não traduzidas, gerando dificuldades de compreensão sobre o funcionamento dos cursos e de

entendimento das orientações pedagógicas em processos de matrículas e de ensino-aprendizagem. Em relação às diferenças pedagógicas, as heterogeneidades educativas dos imigrantes os levam a ter que se adaptar a diferentes processos de ensino-aprendizagem, incluindo processos centrados na memorização, interação crítica e uso de ferramentas tecnológicas (Peralta, 2020, Atesok; Komsuoglu; Ozer, 2019). Conforme pesquisa realizada na Austrália por Earnest *et al.* (2010), existem diferenças significativas entre os estilos de ensino africano, afegão e australiano. O estilo de ensino africano e afegão foi descrito como mais centrado na figura do professor, com lembretes constantes para trabalhar e concentrar-se. Já o sistema australiano é mais descentralizado, o qual exige maior autonomia. Sendo assim, pode vir a ser um fator limitante em estudantes que estão entendendo o novo sistema e que há anos estão fora das salas de aula devido ao processo de refúgio. Ressalta-se ainda a limitação desta pesquisa em generalizar um continente (Africano) com 54 países e diferentes sistemas de ensino, mas que de forma geral contribui para a compreensão da importância de se ater às diferenças pedagógicas e culturais que fizeram parte do processo educativo.

A dificuldade de acessar serviços de apoio pode ser influenciada pela ausência de um setor dentro das universidades que sirva como referência aos imigrantes e que possa compilar as diversas informações e oportunidades no meio acadêmico e social, assim como orientar assertivamente sobre os demais serviços disponíveis. Juntamente à esta dificuldade, os autores destacam a ausência dos estudantes imigrantes no processo de avaliação das políticas implementadas como um dos indicadores da sensação de exclusão e desorientação educacional (Goldberg, 2020; Earnest *et al.*, 2010).

Em relação ao ensino remoto (*on-line*), pesquisas trazem três contextos distintos de aplicação: como modelo educacional para estudantes trabalhadores no país de acolhida (Delia, 2021) durante a pandemia (Scardigno, 2021) e para estudantes isolados em campos de refugiados (Fincham, 2020). Tal modalidade, que pode ser um facilitador em determinados contextos, acompanha desafios envolvendo o isolamento acadêmico, cultural e linguístico, falta de espaço adequado, acesso limitado à internet, ausência de experiência com informática, dificuldade de organização e divisão espaço/tempo em meio às responsabilidades familiares e de trabalho, diminuição do acesso e interação com colegas nacionais, bibliotecas, apoio técnico-administrativo, etc. (Delia, 2021, Fincham, 2020; Scardigno, 2021).

Tal diminuição das vivências acadêmicas foi destacada também pelas limitações impostas pela “proteção-controle” do Estado envolvendo a condição migratória de refugiados. Em pesquisa de Redin e Bertoldo (2021), aponta-se a dificuldade dos estudantes refugiados e solicitantes de refúgio em participarem de atividades acadêmicas em outros países devido ao medo, desinformação e burocracia para sair regularmente do país de acolhida.

Em relação às diferenças culturais e de gênero, foi exemplificado por Sheikh, Koc e Anderson (2019), o choque cultural de estudantes de culturas coletivistas, como

do continente africano e oriente médio, que tendem a priorizar os objetivos familiares e/ou comunitários aos interesses individuais, podendo gerar conflitos internos e externos ao se depararem com percursos acadêmicos e profissionais baseados no “desejo individual”. Segundo os autores citados, em uma sociedade orientada para a comunidade, como a Síria, as decisões pessoais de ingressar no ensino superior têm muitas vezes de ser avaliadas pela família e, particularmente, pelos chefes de família (normalmente os pais), sendo que os homens tendem a ser priorizados quando os recursos são escassos. Porém, estes, muitas vezes enfrentam a pressão de ingressar, permanecer e trabalhar para sustentar financeiramente suas famílias e seus papéis culturais.

As mulheres estão sujeitas a enfrentar mais discriminações e inferiorizações principalmente em cursos e profissões masculinizadas e em sociedades que privilegiam o poder e o privilégio masculino. Tais discriminações tendem a se potencializar em imigrantes negras e indígenas nos espaços de privilégio branco e ocidental. Elas também acabam tendo sua permanência complexificada quando são mães e não dispõem de rede de apoio próxima, o que pode gerar a escolha de deixar seus filhos com familiares em outros países ou regiões (Silva-Ferreira; Nascimento; Martins-Borges, 2022).

O choque geracional envolvendo estudantes de faixas etárias distintas pode implicar em menor autoestima acadêmica devido ao tempo de interrupção dos estudos e à dificuldade de conciliar universidade e trabalho. Para os imigrantes involuntários de idade acima do “padrão” universitário, a sensação de atraso pode ser mais presente, assim como o fato de estarem mais sujeitos a comprometer a carreira e os seus objetivos educacionais em favor das suas responsabilidades financeiras e familiares (Berg, 2018; Bajwa *et al.* 2018).

Por fim, Rossa e Menezes (2020) trazem relatos de problemas de revalidação de diploma e inserção no mercado de trabalho de refugiados e seus filhos, envolvendo inclusive o processo de repatriação. De acordo com as autoras, filhos de pessoas refugiadas que conseguiram se formar em outros países podem sofrer a necessidade de novos deslocamentos para integração ao mercado de trabalho, o que pode gerar a cada nova migração a desvalorização e subutilização de seu capital cultural e educacional. Segundo Wit e Altbach (2016), a literatura está repleta de discussões sobre “taxas de permanência” e utilização de talentos imigrantes, sem levar em conta as necessidades e os diálogos com os países de origem. Embora o regresso ao país após o término do conflito seja um processo complexo, sobressai a importância de que as universidades e Estados que têm políticas de ações afirmativas para imigrantes involuntários possam estreitar laços com as universidades e países em conflito para acordos de revalidação de diplomas e dupla titulação.

3.2 Fatores e práticas potencializadoras da integração

Conforme conceitua Martins (2020), o *advocacy* se refere a pressões políticas na defesa de um interesse, que depende de articulações e mobilizações de uma agenda e um debate público/institucional que possa influenciar aqueles que estão em espaços de decisão a se conscientizar sobre os ganhos coletivos de uma política ou ação. Neste sentido, salienta-se que a integração acadêmica e social começa e se mantém invariavelmente pela política do *advocacy*, ou seja, o processo começa muito anteriormente ao ingresso propriamente dito. Deste modo, e considerando que o processo de integração institucional ocorre antes do ingresso, destaca-se a fase do pré-ingresso. Antes da disponibilização das vagas, há sem dúvida um movimento fundamental para que aconteça a execução desta ação afirmativa.

Seguindo pelo processo do pré-ingresso e a atuação universitária dentro dos territórios onde estão localizadas, identifica-se a potência e o papel da extensão na aproximação entre o candidato e a universidade. Deste modo, cursos de línguas para imigrantes e o curso de história do país, dentre outras ações de extensão, como realizado pela UFPR, via o projeto “Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) externo”, tendem a ser um dos primeiros passos de aproximação e reconhecimento das formas de ingresso e, também, de conhecimento e diálogo sobre a sociedade onde os estudantes vivem (Gabriel *et al.* 2020). No curso de história do Brasil realizado conjuntamente com PBMIH, os autores destacam o enfoque pedagógico dialógico ao incentivarem os estudantes a trazerem experiências e conhecimentos de seus países de origem, integrando história e vivência (Maciel; Scoz; Zimkovicz, 2020). Portanto, considera-se que estes espaços são o início de um vínculo e de trocas de conhecimento, que podem ensejar no desejo e viabilidade de ingressar na universidade.

Ainda em um momento pré-ingresso, identifica-se a importância de um debate e da formação dos servidores. Conforme Jaspers (2020), muitas vezes os servidores estão tão absorvidos pelas regras, costumes, linguagem e práticas de suas funções que perdem a habilidade de analisar em perspectiva descentralizada o ambiente que estão acostumados. Isso pode resultar em dificuldades de estabelecer uma comunicação com os estudantes refugiados. Assim, concorda-se que idealmente antes do ingresso é necessário preparar os servidores sobre as especificidades do público para um acolhimento competente no âmbito cultural e pedagógico.

Sobre isso, a CSVM da UNISANTOS serve de exemplo ao construir um projeto onde foram realizadas reuniões com os coordenadores de curso sobre a ação afirmativa e debate sobre instrumentos de integração e informação para os estudantes, através da construção de um manual para o estudante refugiado (Menezes; Inoue; Zuchi, 2020). De forma análoga, na CSVM da UFSM foram realizadas capacitações em direitos humanos para servidores públicos envolvendo a temática da migração, refúgio e políticas públicas (Redin; Bertoldo, 2021). Todavia, considera-se importante o estabelecimento de um planejamento e estratégias para que estas formações atinjam

atores-chaves do processo de integração (secretárias, professores, assistentes sociais, psicólogos, etc.), pois é recorrente a presença apenas daqueles já considerados “experts” comparecerem nas formações. Outras pesquisas ressaltam a preparação dos tutores, técnicos-administrativos e professores sobre direitos humanos e imigração, com o objetivo de promover competência cultural, empatia e habilidades de reconhecimento das trajetórias e demandas psicoeducacionais dos alunos (Kaya; Şahin, 2021; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022)

Nesse sentido, estudos destacam a importância da formação do professor como agente de integração, pois ele tem um papel fundamental dentro de sala de aula, como por exemplo, mediar pedagogicamente a “separação” entre nacionais e imigrantes, e também atuar no reconhecimento, orientação e valorização das habilidades e experiências acadêmicas e culturais via projetos de pesquisa e extensão (Souza *et al.* 2021; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Earnest *et al.*, 2010).

Já as coordenações de curso, além de orientar os professores, podem promover, juntamente com os setores administrativos, oficinas sobre validação de matérias e reconhecimento de títulos dos refugiados, por exemplo (Goldberg, 2020). Na CSVN da UFPR a comunicação com as coordenações de curso vai além da apresentação do estudante, se estendendo para a análise de equivalências das disciplinas cursadas no curso anterior, caso este estudante já tenha iniciado outra graduação e, também, a indicação de um professor tutor que servirá de referência acadêmica durante o processo de integração (Ruano *et al.*, 2020a). Destaca-se nestas ações o reconhecimento das competências acadêmicas, que minimizam a sensação de perda ocasionada pelas rupturas do processo migratório, e uma organização de acompanhamento dentro do curso que tenta minimizar os impactos e a sensação de estar perdido.

Em termos de formação e preparação para o ingresso, e pensando a integração como uma relação bidirecional entre comunidade e estudantes, diversos pesquisadores destacam programas de ambientação acadêmica anteriores ao ingresso. Dentre os temas abordados estão a linguagem acadêmica, o funcionamento da universidade (bibliotecas, restaurante universitário, sistema informatizado de ensino), a competência cultural e linguística, o racismo, a xenofobia, a história e o contexto social do país e da cidade, os estilos de ensino-aprendizagem intercultural, a equidade de gênero, a paternidade-maternidade, a orientação profissional, a religião, a saúde mental na vida acadêmica, etc. (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Goldberg, 2020; Bajwa *et al.* 2018; Ruano; Lopes, 2019; Carvalho, Perelles; Meza, 2020). Na pesquisa de Earnest *et al.* (2010), constata-se grande diferença nas experiências e na satisfação com a universidade entre os estudantes que concluíram pelo menos alguma escolaridade na Austrália ou fizeram um curso preparatório antes de entrar na universidade, em comparação com aqueles que iniciaram diretamente um programa de graduação.

A respeito do acolhimento na chegada à universidade, identifica-se a importância de ações de orientações sobre possibilidades de bolsas de estudo, e sobre o funcionamento global da instituição, porém, entendendo que a quantidade excessiva de informações no início e a linguagem técnica ou sem tradução, podem influenciar na internalização destas informações. Deste modo, preconiza-se além da recepção grupal um momento individual, como da CSVM da UFPR, que realiza uma entrevista linguística e psicoeducacional que permite dimensionar as potencialidades e necessidades do estudante para a adaptação ao contexto universitário (Ruano *et al.* 2020a).

Em relação ao fator linguístico, preponderante para a integração, destacam-se ações como o diagnóstico inicial relativo à compreensão oral, a leitura, expressão oral e escrita, a disciplina de português como língua de acolhimento, rodas de conversa com imigrantes e refugiados sobre plurilinguismo, os cursos de português em contraturno, e disciplinas de práticas textuais (Ruano; Lopes, 2019; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Rocha; Azevedo; Mendes, 2022). Para os servidores e demais estudantes, as aulas de línguas ofertadas pelos imigrantes, como *creole* haitiano, árabe, espanhol, e a tradução de informações centrais, também tendem a promover a valorização linguística e cultural e aproximar imigrantes e comunidade local (Berg, 2018).

Na UFGRS, o curso de português para os aprovados durava um ano e tinha a aprovação do CELP-BRAS como meta. Neste caso, os próprios autores questionam a efetividade de tal ação, visto que neste primeiro ano zero, os estudantes ficavam impedidos de acessar os auxílios estudantis e cursar disciplinas específicas dos seus cursos (Baggio; Gonçalves, 2020). Ao se justificar tal processo em prol da base linguística ideal para o ingresso no curso, pode-se construir uma barreira a mais ao não levar em consideração as capacidades linguísticas e o processo de aprendizagem que se dá na imersão no curso especificamente, já que cada área tem uma linguagem. Neste caso, também não fica claro se estas disciplinas de português do primeiro ano podem ser aproveitadas como créditos eletivos ou se consistiria em um tempo adicional à carreira acadêmica dos estudantes, o que pode potencializar a sensação de atraso marcada pelas experiências de rupturas acadêmicas anteriores.

Outro modelo que busca dar ancoragem ao processo de adaptação linguística e acadêmica com desenvolvimento no curso é o de um ciclo interdisciplinar acadêmico como na UFPR (Ruano *et al.* 2020b) ou um ciclo comum de estudos como na UNILA, que ocorrem no início regular do curso de forma paralela ou conjunta à grade curricular (Pereira; Honório; Fortes, 2022; Hehs, 2020). Desta forma, o estudante pode acompanhar integralmente o seu curso, à medida que tem disciplinas destinadas a suas especificidades culturais e linguísticas ou a fundamentos comuns da instituição.

Se tratando de fatores psicossociais, a resiliência, ou em uma possível tradução do árabe, o "Sumud", que significa um estado mental e coletivo de resistência, firmeza e perseverança, exprime a capacidade de integração e adaptação mediante o reconhecimento de competências individuais, fatores sociais e coletivos frente à uma

situação adversa (Jabr, 2024). O fato de lidarem com situações limite tende a potencializar forças psíquicas e comunitárias que fazem com que as oportunidades sejam extremamente valorizadas e a evasão educacional seja algo muito evitado (Earnest *et al.* 2010; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Faria; Ragnini; Brüning, 2021). Para tal, os estudos apontam que é indispensável colaborar com o refugiado para lidar com os limites da nova realidade, ou seja, auxiliar na construção desse conjunto de habilidades que permitam compreender e atuar no meio educacional, cultural e social da instituição e sociedade de acolhimento (Carvalho; Perelles; Meza, 2020).

Ao iniciar ou reiniciar seu projeto de vida em um espaço universitário, sentimentos de alegria, euforia e esperança retroalimentam a identidade abalada pelas rupturas, favorecem o reconhecimento social e familiar e estabelecem novos sentidos existenciais (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021). Na pesquisa de Cin e Doğan (2020) com refugiados sírios na Turquia, o desejo de estudar estava relacionado principalmente a obtenção de conhecimentos, competências e aculturação para que pudessem ajudar não apenas a si mesmos e suas famílias, mas também outras pessoas em condições de marginalização social.

Todavia, para que esta libido possa se manter conectada com a vivência educacional, e diante de fatores limitadores como a vulnerabilidade financeira e a pressão por trabalho, surge a necessidade de proteção social mínima por meio de auxílios estudantis ou bolsas que auxiliem nas despesas de alimentação, transporte, moradia e material acadêmico (Silva-Ferreira; Lodetti; Martins-Borges, 2021). Além das bolsas destinadas à permanência, as de iniciação científica, ensino, extensão e estágio, voltadas para esta ação afirmativa, tem um duplo papel à medida que auxiliam na diminuição da vulnerabilidade econômica e abrem portas para a contribuição e valorização do capital intelectual. Autores destacam a importância de mutirões de orientação ou espaços de referência porque, como já destacado nos fatores limitantes, em geral, os imigrantes desconhecem as regras e formas de acesso a estas possibilidades de bolsas (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Earnest *et al.* 2010; Cin; Doğan 2020). Uma boa prática em relação à busca de recurso complementar para concessão de bolsas, foi o acordo de cooperação da UFPR com o Ministério Público do Paraná, que repassou recursos vindos de multas aplicadas por violação das leis trabalhistas como forma da universidade subsidiar novas bolsas de permanência e políticas públicas de proteção ao trabalho de refugiados e migrantes (Gediel; Ruano; Grahl, 2020).

Após o ingresso, é fundamental que existam ações e políticas de acompanhamento acadêmico que permitam identificar precocemente dificuldades pontuais ou crônicas dos estudantes. Neste sentido, destacam-se: o projeto de levantamento de perfil e trajetória dos estudantes refugiados da CSVN da UNICAMP (Maciel *et al.* (2020), que prevê tutorias e encontros com os estudantes; o observatório dos Migrantes Reingressos, que acompanha o desempenho acadêmico dos imigrantes involuntários e propõe ações para enfrentar as dificuldades identificadas mediante tutorias e oficinas temáticas na CSVN-UFPR; e as ações do projeto Movimentos

Migratórios e Psicologia (MOVE), que além do foco no acolhimento e nas estratégias de integração, também realiza mediação entre pares e outras instâncias da universidade (Ruano *et al.* 2020a).

Na CSVM da UFPR ressalta-se a organização e distribuição das ações que permitem o acompanhamento de todo o processo de execução da política de ação afirmativa, que vai desde a abertura do edital, passando pelas fases de pré-seleção, seleção, ingresso e acompanhamento, via entrevistas grupais e individuais, observações participantes e análises documentais dos dados da universidade (Ragnini *et al.* 2020).

Nesta direção, o apoio contínuo, principalmente no primeiro ano (Earnest *et al.* 2010; Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022), consiste em uma estratégia de integração que tende a não apenas dirimir as dúvidas decorrentes às lacunas de informação não traduzidas, o excesso de informações e o estresse aculturativo da ambientação, mas potencializa o real encontro de oportunidades. Para tal, universidades criaram projetos de monitorias, professor tutor e de apadrinhamento como forma de orientação contínua e criação de vínculos (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Na pesquisa de Nóbrega, Rosa e Pulino (2022) destaca-se a tutoria com refugiados na UNB, a sistematização do projeto com um curso de formação inicial para os tutores, reuniões semanais e avaliação final dos estudantes sobre o projeto. Entre as principais nuances, surgiu o sentimento de desconfiança por parte dos estudantes refugiados sobre o projeto estar representando uma forma de controle e não um apoio ao desenvolvimento educacional. Em contraponto, emergiu também a ampliação do olhar dos tutores em relação às experiências de vida e realidades sociais dos imigrantes. Outro destaque em relação à formação de tutores foi a possibilidade de obtenção de créditos acadêmicos ao participarem da formação intercultural e do projeto de tutoria aos refugiados (Berg, 2018).

Sobre o formato de ensino *on-line*, Hoff e Shreet (2020) destacam que, em contexto estadunidense, esta modalidade favorece estudantes trabalhadores, assim como o formato de ensino baseado em projetos, visto a maior flexibilidade de tempo para as outras responsabilidades cotidianas. Todavia, o projeto analisado era, segundo os autores, mediado por tutores acadêmicos proativos, *check-ins* regulares, ajuda financeira e suporte presencial e individualizado.

A manutenção da cultura de origem constitui um fator essencial para a sensação de continuidade de si e do fortalecimento da identidade impactada pela mudança de cultura e contexto educativo (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022). Nesse sentido, projetos culturalmente sensíveis, como o da Universidade de Curtin (Austrália), que após o ingresso de refugiados muçumanos disponibilizou uma sala de oração e comida *halal* no campus (Stewart *et al.* 2018), são ações que tendem a fortalecer o pertencimento do imigrante na universidade e auxiliar na sua saúde mental. Também destaca-se a construção de eventos e ações que permitam um espaço de trocas sobre as diferentes culturas e nacionalidades presentes nas instituições (história, cultura, política), assim como o incentivo a projetos de pesquisa e extensão que congreguem

culturas, saberes epistêmicos e as realidades dos estudantes refugiados (Bertoldo, 2020). Também servem de exemplo os eventos da CSVM da UFABC sobre integração local, projetos de extensão onde os próprios estudantes possam transmitir seus conhecimentos e culturas, e o projeto da CSVM da UFES, sobre língua e cultura árabes, destinado à comunidade interna e externa (Rodrigues; Simões, 2020).

O contexto intercultural da comunidade universitária e local, tende a ser um fator potencializador da integração de refugiados em comparação com os contextos de homogeneidade étnica e cultural. Nesse sentido, a presença de pessoas de diversas culturas pode auxiliar na criação de laços de identificação e respeito à alteridade (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022). Autores também apontam que o ensino superior como espaço de debate e reflexões sobre a sociedade, e os valores que permeiam a educação inclusiva, tendem a diminuir violências diretas na forma de racismo e xenofobia em comparação com o ambiente externo à universidade (Cin; Doğan 2020). Da mesma forma, quando se torna um espaço de tensão e debate a respeito da equidade de gênero, tende a potencializar o empoderamento e a reflexão crítica das mulheres sobre as opressões sociais e culturais, gerando autoestima, expansão dos horizontes pessoais e justiça social (Silva-Ferreira; Nascimento; Martins-Borges, 2022).

No âmbito comunitário, pesquisadores identificaram a importância da construção do laço social via organizações coletivas como comitês, atléticas, coletivos e associações de estudantes envolvendo imigrantes e estudantes nacionais. Tais grupos potencializam o pertencimento, a comunicação intercultural, o bem-estar e a atuação política e cidadã no território (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; Souza *et al.*, 2021; Najjuma; Gallagher; Nambi, 2022). Todavia, para Kaya e Sahin (2021), a integração e coesão social dependem também dos posicionamentos dos estudantes para que o encontro intercultural e acadêmico ocorra. Para tal, é necessária uma posição proativa na busca de apoio com colegas e tutores institucionais, participação nos projetos da universidade e no aprendizado linguístico (Kaya; Sahin, 2021; Peralta, 2020).

Outros fatores destacados para o processo de interação e integração cultural referem-se à criação de espaços de trocas de receitas e pratos entre os estudantes, e projetos de atividades esportivas e de lazer entre imigrantes e nacionais (Souza *et al.*, 2021). Já na pesquisa de Sapam e Jijina (2020), destacam-se a religiosidade e as crenças espirituais como fatores determinantes na construção do vínculo comunitário e no sentimento de conexão e força para superação dos desafios. Projetos de atenção psicológica com competência cultural para atendimentos aos imigrantes também se destacaram como potencializadores do bem-viver e da elaboração dos lutos, traumas e demais fatores institucionais e comunitários que prejudicam a integração (Silva-Ferreira; Martins-Borges, 2022; Faria, Ragnini; Brüning, 2021).

Conhecer as leis do país e as regras da instituição para evitar desentendimentos e frustrações e facilitar a garantia de direitos e oportunidades foi um destaque da pesquisa de Souza *et al.* (2021). Dentro desta seara, ressalta-se a importância de projetos de assistência jurídica para imigrantes vinculados aos cursos das universidades (Carvalho; Perelles; Meza, 2020). Já na pesquisa de Dunwoodie *et al.*

(2022), enfatizou-se o papel das universidades no diálogo e sensibilização dos empregadores sobre as vantagens de contratar graduados refugiados e diversificar culturalmente e linguisticamente suas equipes de trabalho.

Tal processo de sensibilização comunitária começa pela comunicação social da universidade e/ou do Estado acolhedor na sua relação com a mídia local e demais atores políticos. Pela universidade ser, em muitos países e regiões, um espaço de disputa e privilégios sociais, é fundamental, segundo Rosa (2021) e Berg (2018), que as políticas de ações afirmativas para refugiados sejam efetuadas em conjunto com uma comunicação que aproxime os estudantes da comunidade local através do processo de identificação, justiça social, diversidade e a valorização das capacidades. Para Wit e Altbach (2016), o Estado alemão, ao não apresentar os refugiados como vítimas e como fator de custo para a economia local, mas como novos talentos que seriam bem-vindos para a economia do conhecimento, buscou quebrar um paradigma histórico do refugiado como custo social. Embora o fator humanitário seja compreensivelmente dominante nas declarações oficiais do país, as autoridades alemãs também deixaram claro que estes refugiados podem ser uma vantagem para a Alemanha e outros países europeus a curto e, particularmente, médio e longo prazo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, e diante do levantamento realizado, considera-se a importância do aperfeiçoamento das ações de acompanhamento, com destaque para a necessidade de criação de grupos de pesquisas voltados à temática, que possam retroalimentar práticas de integração. Deste modo, considera-se imperioso que as universidades incentivem pesquisas sobre reprovação e evasão sistêmicas em todos os seus cursos e sobre diferentes perfis de estudantes, pois nenhum dos artigos focou em questões envolvendo cursos, áreas do conhecimento e a evasão.

Conclui-se ainda que as ações das CSVs no Brasil permitem exemplificar um conjunto amplo de boas práticas de integração, que iniciam com o *advocacy*, para a abertura dos editais e que se mantém atenta às dificuldades de permanência e conclusão das mais diversas ordens. Ou seja, além do acesso, é necessário estar atento às condições materiais e simbólicas (psicossociais) que contribuam para a permanência do estudante refugiado no ambiente universitário, de forma que este se sinta, de fato, pertencente, integrado e em desenvolvimento dentro do curso e da nova sociedade.

No entanto, compartilha-se do entendimento que, embora as IES façam um trabalho importante na integração dos refugiados, elas não podem fazê-lo sozinhas. A integração educacional dos refugiados e demais imigrantes involuntários deve ser um processo que envolva e responsabilize toda a sociedade, como Estados, municípios, províncias, associações comunitárias e de imigrantes, ONGs, etc. (Berg, 2018; Carvalho; Perelles; Meza, 2020).

REFERÊNCIAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil**: universidades e pessoas refugiadas. São Paulo: ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ATESOK, Z. O.; KOMSUOGLU, A.; OZER, Y. Y. An evaluation of refugees' access to higher education: case of Turkey and Istanbul University. **Journal of International and Comparative Education**, Malásia, v. 8, n. 2, p. 119-136, 2019. DOI 10.14425/jice.2019.8.2.119 Disponível em: <https://jice.um.edu.my/article/view/20031/10454>. Acesso em: 13 set. 2025.

BAGGIO, R. C.; GONÇALVES, V. K. Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CSVM-UFRGS). In: SALA, J. B. et al. (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil**: universidades e pessoas refugiadas. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 127- 134. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BAJWA, J. K. et al. Examining the intersection of race, gender, class, and age on post-secondary education and career trajectories of refugees. **Refuge**, Canadá, v. 34, n. 2, p. 113-123, 2018. DOI 10.7202/1055582ar. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/refuge/2018-v34-n2-refuge04237/1055582ar/>. Acesso em: 13 set. 2025.

BERG, J. A. New aspect of internationalisation? Specific challenges and support structures for refugees on their way to German higher education. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (ed.). **European Higher Education Area**: the impact of past and future policies. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 293-308. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7>. Acesso em: 13 set. 2025.

BERTOLDO, J. Protagonismos migrantes en la universidad pública brasileña: del derecho a la educación superior a los desafíos de la interculturalidad. **Périplos**: Revista de Estudios sobre Migraciones, Brasília, v. 4, n. 1, p. 243-272, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30950. Acesso em: 13 sep. 2025.

CARVALHO, E.; PERELLES, E.; MEZA, M. L. F. G. Situação de refúgio e ensino superior nas IFES: um passo em direção à integração? **Revista Territorialidades**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-24, jul./dez. 2020. DOI 10.17648/revistaterritorialidades-v1n2-2.

Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ucsal.br/index.php/revistaterritorialidades/article/view/701/730>. Acesso em: 13 set. 2025.

CIN, F. M.; DOĞAN, N. Refugee students' pathways of access to and through higher education: insights from Syrian refugees in Turkey. **International Journal of Inclusive Education**, Reino Unido, v. 25, n. 8, p. 896-913, 2020. Disponível em: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/134980/1/Cin_and_Dogan.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

CSVM - Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Relatório Cátedra Sérgio Vieira de Mello 2024**. Brasília: ACNUR, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-02/2024-relatorio-anual-csvm.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DELIA, C. S. Educators' perceptions on refugee students' identity challenges following higher education through virtual learning. **International Research in Higher Education**, v. 6, n. 4, dez. 2021. DOI 10.5430/irhe.v6n4p1. Disponível em: <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/irhe/article/view/21341>. Acesso em: 13 set. 2025.

DRYDEN-PETERSON, S. The politics of higher education for refugees in a global movement for basic education. **Refuge**, Canadá, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2011. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34717>. Acesso em: 13 set. 2025.

DUNWOODIE, K. *et al.* Supporting (or not) the career development of culturally and linguistically diverse migrants and refugees in universities: insights from Australia. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Holanda, v. 22, n. 2, p. 467-490, 2022. DOI 10.1007/s10775-021-09506-y. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-021-09506-y>. Acesso em: 13 set. 2025.

EARNEST, J. *et al.* Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds? **Australian Journal of Education**, Austrália, v. 54, n. 2, p. 155-174, 2010. DOI 10.1177/000494411005400204. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000494411005400204>. Acesso em: 13 set. 2025.

ERDOĞAN, Z. Assessing the criteria for equality of the right: refugees' higher education from the perspective of human rights. **Milli Egitim**, Turquia, v. 52, n. 237, p. 577-602, 2023. DOI 10.37669/milliegitim.1066619. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/75816/1066619>. Acesso em: 13 set. 2025.

FARIA, J. H.; RAGNINI, E. C. S.; BRÜNING, C. Human displacement and social recognition: the working conditions and relations of refugees and displaced people in Brazil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 278-291, 2021. DOI 10.1590/1679-395120200018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/DSGRfHWBxBkNjjnDLqNKh7j/?lang=en>. Acesso em: 13 set. 2025.

FINCHAM, K. Rethinking higher education for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey. **Research in Comparative and International Education**, Reino Unido, v. 15, n. 4, jun. 2020. DOI 10.1177/1745499920926050. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499920926050>. Acesso em: 13 set. 2025.

GABRIEL, M. *et al.* Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): ações, reflexões e reverberações. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Inverso, 2020. p. 104-111.

GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Inverso, 2020.

GEDIEL, J. A. P.; RUANO, B. P.; GRAL, J. A. Desafios de um percurso: extensão universitária e políticas públicas para refugiados, migrantes e apátridas. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Inverso, 2020. p. 11-19.

GOLDBERG, A. Refugiados en Portugal y procesos de inserción en la universidad: una indagación etnográfica. **Estudios Fronterizos**, México, v. 21, p. 1-21, 2020. DOI 10.21670/ref.2008050. Disponível em: <https://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/view/843>. Acesso em: 13 set. 2025.

HEHS, P. Perspectivas desde o sul global: uma análise do ciclo comum de estudos da Unila. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 64-88, 2020. DOI 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.167981. Disponível em: <https://revistas.usp.br/prolam/article/view/167981>. Acesso em: 13 set. 2025.

HOFF, M.; SHREET, K. No longer out of reach: blended competency-based college models for accelerating higher education for refugee students. **Journal of Comparative & International Higher Education**, Estados Unidos, v. 12, n. 3, p. 61-80, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol12/iss3/5/>. Acesso em: 13 set. 2025.

JABR, S. **Sumud em tempos de genocídio**. Rio de Janeiro: Tabla, 2024.

JASPERS, V. Atendimento a migrantes humanitários e refugiados em tempos de COVID-19: perspectiva da extensão universitária. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Inverso, 2020. p. 92-95.

JUBILUT, L. L.; PERES, R. G.; ROSA, W. T. L. Prefácio. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil**: universidades e pessoas refugiadas. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 9-13. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KAYA, M.; ŞAHIN, H. Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli Öğrencilerin Akademik Entegrasyon Süreçlerinin Analizi. **Journal of Humanity and Society (Insan & Toplum)**, DOI 10.12658/m0627. v. 11, n. 3, p. 39-84, 2021. Disponível em: <https://www.insanvetoplum.org/sayilar/11-3/m0627>. Acesso em: 13 set. 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACIEL, A. C. M. D. *et al.* Cátedra Sérgio Vieira de Mello na Universidade Estadual de Campinas. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil**: universidades e pessoas refugiadas. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 191-196. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MACIEL, C. S.; SCOZ, E. G.; ZIMKOVICZ, R. Curso de História do Brasil: descobrindo-se reciprocamente o país de destino e o país de origem. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Inverso, 2020. p. 170-179.

MARTINS, P. C. Lutando por legislações emancipatórias na área do refúgio, migração e apatridia. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios**: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Curitiba: Inverso, 2020. p. 258-263.

MENEZES, F. L.; INOUE, S. R. V.; ZUCCHI, E. M. Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Pontifícia Universidade Católica de Santos (CSVM/UNISANTOS). SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 27-36. *E-book*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, GO, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 13 set. 2025.

NAJJUMA, R.; GALLAGHER, M.; NAMBI, R. The role of institutional practice, non-educational actors and social networks in shaping refugee student lifeworlds in Ugandan higher education. **Transformation in Higher Education**, África do Sul, v. 7, p. 1-12, 2022. DOI 10.4102/the.v7i0.184. Disponível em: <https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/289141480/NajjumaEtalTHE2022TheRoleOfInstitutionalPractice.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

NÓBREGA, J.; ROSA, G.; PULINO, L. O projeto raízes da Universidade de Brasília: compromisso social da psicologia escolar na educação universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 10-13, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572022000100601&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2024.

PERALTA, C. Navigating the college experience: the human faces of refugee students. **Journal of Comparative & International Higher Education**, Estados Unidos, v. 12, n. 3, p. 199-220, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol12/iss3/10/>. Acesso em: 13 set. 2025.

PEREIRA, D. A.; HONÓRIO, K. S.; FORTES, L. Internacionalização e interculturalidade: a experiência da UNILA. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Venezuela, v. 34, n. 1, p. 553-584, 2022. DOI 10.54674/ess.v34i1.504. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v34i1-21>. Acesso em: 13 set. 2025.

PERES, L. B.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R.; FLECK, C. F. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 0-2, 2022. DOI 10.1590/s1678-4634202248244344por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7tJjf3CBfYWMMSW7mZWz5Pg/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

PERROTTA, D. V. **La internacionalización de la educación superior: debates globales, acciones regionales.** Buenos Aires: CLACSO, 2016.

RAGNINI, E, C. S. *et al.* Por uma política de permanência: acompanhando a trajetória universitária de estudantes refugiados e migrantes humanitários na UFPR. *In:* GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.) **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello.** Curitiba: Inverso, 2020. p. 60-67.

REDIN, G.; BERTOLDO, J. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na Universidade. **SER Social**, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296-317, 2021. DOI 10.26512/sersocial.v23i49.35802. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/35802. Acesso em: 13 set. 2025.

ROCHA, P. S. R.; AZEVEDO, S. R.; MENDES, G. M. L. Educação superior para refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 88, n. 1, p. 147-162, 2022. DOI 10.35362/rie8814828. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4828>. Acesso em: 13 set. 2025.

RODRIGUES, C. V. Sou um corpo estranho no conjunto: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 114-125, 2021. DOI 10.1590/01031813825511220201031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xYhbbKZ66HYZdR33q9gbpzk/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

RODRIGUES, V. M.; SIMÕES, R. C. ACNUR E Universidade Vila Velha/Nuares: 14 anos da Cátedra Sérgio Vieira de Mello atendendo refugiados no Estado do Espírito Santo. *In:* SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas.** São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. p. 37- 43. *E-book.* Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ROSA, M. O discurso sobre a abertura das universidades brasileiras às migrações contemporâneas no jornalismo digital. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 415-433, 2021. DOI 10.1590/1982-4017-210308-11020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/czskczFSBccmVswRpCN5MCq/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

ROSA, M. Seleção e ingresso de estudantes refugiados no ensino superior brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1534-1551, 2018. DOI 10.1590/010318138651687356621. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/RzLZZKphCt9pWpVLwNXRvFc/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. Entre Kinshasa, Luanda e São Paulo: migração e educação nas trajetórias de solicitantes de refúgio angolanas no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-22, 2020. DOI 10.5007/2175-795x.2020.e66276. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66276>. Acesso em: 13 set. 2025.

RUANO, B.; LOPES, S. Programa reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 89-101, 2019. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4195>. Acesso em: 13 set. 2025.

RUANO, B. P. *et al.* Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal do Paraná – UFPR. In: SALA, J. B. *et al.* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020a. p. 65-75. E-book. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2020-livro-15-anos-catedra-sergio-mello.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

RUANO, B. P. *et al.* O tempo do aprendizado e a proposta e implementação do “ano zero”. In: GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, J. A. P. (org.). **Movimentos, memórias e refúgios: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. Curitiba: Inverso, 2020b. p. 54-59.

SAPAM, K. D.; JIJINA, P. Facing challenges and drawing strength from adversity: lived experiences of Tibetan refugee youth in exile in India. **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, London, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI 10.1080/20797222.2020.1850489. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20797222.2020.1850489>. Acesso em: 13 set. 2025.

SCARDIGNO, A. Refugee students during pandemic time: keywords for academic integration. In: BOZKURT, V. *et al.* (org.). **The societal impacts of Covid-19: a transnational perspective**. Istanbul: Istanbul University Press, 2021. p. 143-159. *E-book*. Disponível em: <https://cdn.istanbul.edu.tr/file/JTA6CLJ8T5/42F1CC94BBDF4110ABEC9F5C16D7D0D3>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SILVA-FERREIRA, A. V.; MARTINS-BORGES, L.; WILLECKE, T. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 3, p. 594-614, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3790>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA-FERREIRA, A. V.; LODETTI, M. B.; MARTINS-BORGES, L. Recomeço: o sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. **REMHU**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, v. 29, n. 63, p. 141-158, 2021. DOI 10.1590/1980-85852503880006309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/s99gvfcvkybftRWXCpBqSRN/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA-FERREIRA, A. V. S.; MARTINS-BORGES, L. Metamorfoses interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-25, 2022. DOI 10.1590/0102-469825665. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MDfzW6ysg4gP6hjCKkJZcGB/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA-FERREIRA, A. V.; NASCIMENTO, V. N.; MARTINS-BORGES, L. M. A saúde mental de mulheres imigrantes na universidade. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 26, n. 2, p. 209-220, 2022. DOI 10.5380/riep.v26i2.76724. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/76724>. Acesso em: 13 set. 2025.

SHEIKH, M.; KOC, Y.; ANDERSON, J. R. A. Qualitative exploration of the tertiary education experiences of refugee and asylum seekers in Australia. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, London, v. 24, n. 4, p. 346-368, 2019. DOI 10.1080/10824669.2019.1657867. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10824669.2019.1657867>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 107-112, 2010. DOI 10.1590/S1679-45082010RW1134. Disponível em: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOUZA, J. B. *et al.* Vulnerabilidade e promoção da saúde de imigrantes haitianos: reflexões pela práxis dialógica de Paulo Freire. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 55, p. 1-8, 2021. DOI 10.1590/s1980-220x2020011403728. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reensp/a/7kkLLrGMVnyJfWgwPjbgPhp/?lang=en>. Acesso em: 13 set. 2025.

STEWART, J. *et al.* Refugee student integration: a focus on settlement, education, and psychosocial support. **Journal of Contemporary Issues in Education**, Canadá, v. 3, n. 1, p. 10-27, 2018. DOI 10.20355/jcie29364. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/article/view/29364>. Acesso em: 13 set. 2025.

UNANGST, L.; STREITWIESER, B. Inclusive practices in response to the German refugee influx: support structures and rationales described by university administrators. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (Ed.). **European higher education area: the impact of past and future policies**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 277-292. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7>. Acesso em: 13 set. 2025.

VICZKO, M.; DÉTOURBE, M. A.; MCKECHNIE, S. Understanding networks of actors involved in refugee access to higher education in Canada, England and France: a digital comparative approach. **Learning and Teaching**, Brooklyn, v. 14, n. 3, p. 22-51, 2021. DOI 10.3167/LATISS.2021.140303. Disponível em: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/latiss/14/3/latiss140303.xml>. Acesso em: 13 set. 2025.

WIT, H.; ALTBACH, G. The Syrian refugee crisis and higher education. **International Higher Education**, Estados Unidos, n. 84, p. 9-10, 2016. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9109>. Acesso em: 13 set. 2025.

Contribuição dos autores

Alisson V. Silva Ferreira - Responsável pela coleta dos dados, organização, análise e a redação inicial do artigo.

Lucienne Martins Borges - Responsável pela orientação da pesquisa e revisão final do artigo.

Declaração de Conflito de Interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Fatores de integração de refugiados e imigrantes involuntários na educação superior".

Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por: Geisiane Cabrera Gazola

E-mail: geisianegazola@hotmail.com