

ALISSON VINICIUS SILVA FERREIRA

**IMIGRAÇÃO E SAÚDE MENTAL: NARRATIVAS DE
ESTUDANTES LATINO-AMERICANOS EM UMA
UNIVERSIDADE INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof^a orientadora: Dr^a. Lucienne Martins Borges

Florianópolis, SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

silva verreira, Alisson vinícius
imigração e saúde mental: narrativas de
estudantes latino-americanos em uma universidade
intercultural / Alisson vinícius silva verreira ;
orientador, Lucienne Martins Borges, 2019.
203 p.

dissertação (mestrado) - universidade federal de
santa catarina, centro de filosofia e ciências
humanas, programa de pós-graduação em psicologia,
florianópolis, 2019.

inclui referências.

1. psicologia. 2. imigrantes universitários. 3.
América latina. 4. mobilidade estudantil. 5. saúde
mental. I. Martins Borges, Lucienne. II.
universidade federal de santa catarina. programa de
pós-graduação em psicologia. III. título.

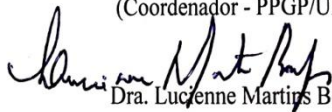
Alisson Vinicius Silva Ferreira

**IMIGRAÇÃO E SAÚDE MENTAL: NARRATIVAS DE
ESTUDANTES LATINO-AMERICANOS EM UMA UNIVERSIDADE
INTERCULTURAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 21 de Fevereiro de 2019.

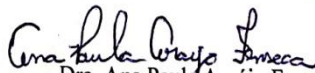
Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes
(Coordenador - PPGP/UFSC)



Dra. Lucienne Martins Borges
(PPGP UFSC - Orientadora)

Dra. Ana Lúcia Mandelli de Marsillac
(PPGP UFSC - Examinadora Interna)

Dra. Gláucia de Oliveira Assis
(PPGTDS UDESC - Examinadora Externa)



Dra. Ana Paula Araújo Fonseca
(PRAE UNILA - Examinadora Externa)

Dra. Ariane Kunhen
(PPGP UFSC - Examinadora Suplente Interna)

Dra. Joselma Tavares Frutuoso
(MPSM UFSC - Examinadora Suplente Externa)

Este trabalho é dedicado ao meu avô José Ferreira Novais (em memória), por ter me ensinado a importância de valorizar as memórias da terra natal.

*“Van a conformar una cultura
cresciente de la ribete
mundiales!*

*Van a tener amigos que ni
sequiera conocen! A distancia!*

*Van a generar conocimiento
también, a distancia!*

*Van a vivir un mundo de
multitudes!*

*Van a conocer el dolor de la
solidad dentro de la multitude!*

*Pero van a tener a
responsabilidad, de cargar con
a sorte del mundo en pocos
años!”(Pepe Mujica – Aula
Magna na UNILA, Março 15,
2016).*

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso e também de outros que o antecederam, múltiplos foram os encontros e experiências que contribuíram para a construção deste trabalho. Minha gratidão:

À minha esposa Geisiane C. Gazola, pela fundamental companhia, compreensão e carinho, mas também por sua dedicação e destreza nas leituras e correções de nossa “familiar” língua portuguesa.

A toda minha família, especialmente aos meus pais, Maria e Valmir, minhas irmãs Silvia e Rafaella e minha sobrinha Paula, por todo apoio e amor ao longo de minha existência.

À professora Lucienne Martins Borges, pelo aprendizado proporcionado, pela dedicação exemplar e por todos os valores e conhecimentos transmitidos que, com certeza, repercutiram ao longo de minha história profissional e pessoal.

A todos os colegas e amigos do NEMPsiC que direta e indiretamente contribuíram para as reflexões deste trabalho. E também por terem proporcionado uma diversidade de momentos agradáveis que marcarão para sempre minha passagem por Florianópolis.

À minha colega por alguns instantes iniciais e amiga para uma vida toda, Paola Nunes Goulart que me acolheu na chegada e se fez presença essencial em toda esta etapa.

Ao meu querido manézinho Thiago Guedes Willecke, que além de auxiliar em fases importantes da pesquisa com seu conhecimento linguístico e tecnológico, se tornou um grande companheiro para todas as horas.

À querida Julia Andrade Ewv, pelas contribuições no campo da língua espanhola, mas também pela tenra parceria na Clínica Intercultural.

À querida Allyne F. Oliveira Barros pela companhia e reflexões compartilhadas nos agradáveis e importantes eventos, e no cotidiano do NEMPsiC.

Aos meus amados colegas de SEPSICO, Letícia Scheidt, Vanessa Silvestro Viana e Rodrigo D. Trevizan por terem apoiado em todos os sentidos a realização deste trabalho.

Estendo ainda minha gratidão a todos os trabalhadores da PRAE que possibilitaram a concretude deste trabalho com inúmeras reflexões e aprendizados, e que contribuíram para que o meu dia a dia de trabalho fosse de grande satisfação.

A toda comunidade da UNILA e àqueles que fortalecem este projeto de integração latino-americana e de educação pública, inclusiva e de qualidade.

Aos professores das disciplinas cursadas na UFSC e na UNILA pelas contribuições essenciais à construção desta pesquisa.

As professoras Marcela A. Gomes, Marúcia P. Bardagi, Ana Paula A. Fonseca, Ana Lúcia M. de Marsillac e Glaucia de Oliveira Assis por gentilmente terem aceitado avaliar e contribuir com este trabalho.

E por fim, aos participantes desta pesquisa que compartilharam suas histórias de vida e possibilitaram um aprendizado sem precedentes. Gracias! Mèsi! Añanchayk!

RESUMO

A imigração é um fenômeno complexo, multifacetado, historicamente comum desde os primórdios da humanidade e, diversas são as motivações para que um sujeito se desloque do seu ambiente cultural. No cenário educacional contemporâneo, marcado pela globalização e pela valorização da formação acadêmica, temos o fenômeno dos imigrantes que saem dos seus países em busca de melhores oportunidades educacionais e também aqueles que, após terem migrado, encontram no ensino superior uma forma de reestruturação de seu projeto de vida. Dentre as universidades brasileiras, encontra-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, localizada na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina em Foz do Iguaçu-PR, cujo projeto é voltado para integração educacional e cultural entre os povos da América Latina. Para a efetivação de tal projeto, a universidade reserva 50% de suas vagas de graduação para estudantes estrangeiros, o que gera um ambiente fortemente marcado pela interculturalidade. Todavia, ao se deslocarem de seus lugares de pertença, estes imigrantes terão que lidar com a distância dos referenciais culturais e sociais que norteavam o seu dia-a-dia até então e com a diferença cultural e educacional do novo contexto, podendo assim gerar um estado de vulnerabilidade psíquica e sofrimento. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo compreender quais os impactos da imigração na saúde mental dos imigrantes universitários de graduação da UNILA. Seguiu-se o viés epistemológico da investigação qualitativa, de caráter descritivo, exploratório e transversal. Para tal, foi realizada uma pesquisa documental junto à Seção de Psicologia da universidade e uma pesquisa de campo onde foram entrevistados 18 imigrantes de 07 nacionalidades. Na coleta de dados da pesquisa de campo, utilizou-se formulário sociodemográfico intercultural e entrevista semi-estruturada. Os dados da análise documental foram analisados via estatística frequencial, e as entrevistas, via técnica de análise de conteúdo. Dentre os resultados, a análise documental demonstrou que a distância cultural influenciava no fluxo das nacionalidades no serviço de psicologia, assim como a identificação das principais demandas. Por sua vez, a pesquisa de campo identificou fatores de risco pré e pós-migratórios à saúde mental dos imigrantes, sintomas psíquicos pós-migração e fatores de proteção pré e pós-migratórios. Em termos de conclusão, a pesquisa constatou a recorrência de um impacto migratório negativo à saúde mental dos imigrantes universitários, cujos efeitos eram acentuados ou minimizados decorrentes a relação entre os fatores de risco e de

proteção disponíveis. Os resultados também apontaram mudanças positivas em torno do respeito às diferenças, ganho de autonomia, maior conhecimento intercultural e de si.

Palavras chave: América Latina; imigrantes universitários; mobilidade estudantil; saúde mental; psicanálise.

ABSTRACT

Immigration is a complex phenomenon, multi-faceted, historically common since the beginning of mankind, and several are the motivations for one to move from its cultural environment. In the contemporary educational scenario, marked by globalization and the valorization of academic education, there is the phenomenon of immigrants who leave their countries to find better educational opportunities and also those who after having migrated find in higher education a way of restructuring their project of life. Among the Brazilian universities, there is the Federal University of Latin American Integration - UNILA, located on the border between Brazil-Paraguay-Argentina in Foz do Iguacu-PR, whose project is focused on educational and cultural integration among the people of Latin America, and secure 50% of their graduation vacancies for foreign students, generating an environment marked by interculturality. However, when they move from their places of residence, these immigrants will have to deal with the distance from the cultural and social references that guided their daily life up to then, and with the cultural and educational difference of the new context, which may provoke a state of psychic vulnerability and suffering. Thus, this research aimed to understand the impact of immigration on the mental health of university undergraduate immigrants UNILA. The epistemological bias followed was the qualitative research, with a descriptive, exploratory and transversal character. For that, a documentary research was carried out within the Psychology Section of the university and a field research in which 18 immigrants of 07 nationalities were interviewed. In the data collection of the field research, were used an intercultural sociodemographic form and a semi-structured interview. The data of the documentary analysis were analyzed through frequency statistics, and the interviews, through the technique of content analysis. Among the results, the documentary analysis showed that the cultural distance influenced the flow of nationalities in the psychology service, as well as the identification of the main demands. On the other hand, the field research identified pre- and post-migratory risk factors for immigrants' mental health, post-migration psychic symptoms, and pre- and post-migratory protection factors. In conclusion, the research found a recurrence of negative migratory impact on the mental health of university immigrants, whose effects were accentuated or minimized due to the relationship between the availability of risk and protective factors. The results also pointed to

positive changes regarding respect for differences, gain of autonomy, greater intercultural and self knowledge.

Keywords: Latin America; university immigrants; Student mobility; mental health; psychoanalysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: UNILA - Unidade Parque Tecnológico de Itaipu (PTI). Foto: Gdia.....	60
Figura 2: UNILA - Unidade Jardim Universitário (JU).Foto: Click Foz.....	61
Figura 3: Cataratas do Iguacu. Foto: Alisson. V. S. Ferreira	62
Figura 4: Usina hidrelétrica de Itaipu. Foto: Ed Abril.....	63
Figura 5: Mapa referente aos países de origem dos participantes da pesquisa.....	66
Figura 6: Fatores de risco pré e pós-migratórios	95
Figura 7: Gráfico referente ao conhecimento da língua portuguesa na chegada ao Brasil	113
Figura 8: Sintomas psíquicos pós-migratórios	123
Figura 9: Fatores de proteção pré e pós-migratórios	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos dos imigrantes que buscaram atendimento na Seção de Psicologia	73
Tabela 2: Principais demandas dos imigrantes universitários entre 2016 e 2017.....	75
Tabela 3: Perfil sociodemográfico	77

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

NEMPSiC - Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas

ONGs - Organizações não Governamentais

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

REDALYC - Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

REUNI - Programa de Apoio e Reestruturação do Ensino das Universidades Federais

PTI – Parque Tecnológico de Itaipu

SEPSICO - Seção de Psicologia

SUS - Sistema Único de Saúde

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. OBJETIVOS	25
2.1 Objetivo Geral:.....	25
2.2 Objetivos Específicos:.....	25
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
3.1 De um lugar ao Outro.....	25
3.2 O estrangeiro e o unheimliche (Estranho).....	26
3.3 O Narcisismo das pequenas diferenças e a identidade cultural.....	29
3.4 Mal-Estar na imigração e o desamparo psíquico.....	33
3.5. Sublimação e resiliência na imigração.....	37
3.6 Saúde mental na universidade e os programas de promoção da saúde.....	39
4. REVISÃO DE LITERATURA	41
4.1 Método e panorama do levantamento bibliográfico.....	41
4.2 Resultados e discussão da revisão de literatura.....	45
4.3 Fatores de risco à saúde mental na imigração estudantil.....	46
4.4 Sofrimento psíquico, sintomas e saúde mental de imigrantes universitários.....	50
4.5 Fatores de proteção à saúde mental na imigração estudantil.....	52
5. MÉTODO	55
5.1 Delineamento da Pesquisa.....	55
5.2 Pesquisa documental.....	56
5.3 Pesquisa de Campo.....	57
5.3.1 Entrevista e roteiro semi-estruturado.....	57
5.4 Caracterização do contexto da pesquisa.....	58
5.5 Participantes da entrevista.....	64
5.6 Procedimentos éticos.....	67
5.7 Análise de dados.....	68

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
6.1 Pesquisa documental	69
6.2 Pesquisa de campo	76
6.2.1 Considerações sobre o perfil sociodemográfico.....	80
6.2.2 Biografias migratórias.....	83
6.2.3 Análise das entrevistas	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.	186
APÊNDICE B - Formulário sociodemográfico intercultural	188
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Português	194
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Espanhol	197
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Criolo Haitiano.....	200
APÊNDICE F - Autorização para realização da pesquisa - SEPSICO	203

1. INTRODUÇÃO

Quando alguém parte além das fronteiras dos costumes e das crenças que demarcam seu território físico e cultural de pertença, leva consigo a intensidade da força do devir humano. Ao adentrar o campo de trocas simbólicas em que o eu e o outro (este último estranho, a priori) se encontram em condições de compartilhamento dos mesmos espaços, múltiplas são as possibilidades de relação entre estes. Porém, uma premissa é, desde já, norteadora: nem o habitual residente, nem o estrangeiro serão mais os mesmos.

Para o imigrante a “mala” configura como metáfora de sua identidade. É também nela que ele guarda sua bagagem subjetiva, construída através da sua cultura, das experiências, sonhos, esperanças, medos e nostalgia. Pela incorporação de uma “peça” a mais em cada chegada, e pela despedida temporária ou permanente de coisas, lugares e pessoas que faziam parte de si em cada lugar de partida, o imigrante faz e se refaz. Em sua “mala” ele guarda sua herança cultural, seu projeto de existência que leva consigo em cada chegada e em cada partida. Migrar significa, sobre esta perspectiva, re-significar o conjunto de relações de amparo e desamparo proporcionadas pela cultura (Santos, 2008; Pieroni, Fermino, & Caliman, 2014).

Desta forma, podemos refletir que a imigração se constitui em um processo representativo de um dilema subjetivo e social, que escancara a complexidade das relações humanas estruturadas a partir da díade identidade-alteridade. Assim, a imigração, ao possibilitar o encontro de culturas e sujeitos de diferentes valores e identidades, permite de forma ambivalente que processos de reconhecimento e estranhamento convivam lado a lado na dinâmica relacional dos sujeitos.

Corroborando este caminho de compreensão das relações constituintes do eu e do outro, Freud (1921/2006, p.81), em seu texto “Psicologia de Grupo e Análise do Ego”, ratifica que “(...) na vida anímica individual aparece integrado sempre efetivamente o outro, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário”. Ou seja, a alteridade se constitui como elemento organizador tanto da estrutura subjetiva, quanto da estrutura cultural de uma sociedade. Haja vista como conclui Freud no mesmo texto, que toda psicologia individual se constitui indissociavelmente como social.

Referente ao sujeito imigrante, este estranhamento pode

inaugurar um processo contínuo de estresse decorrente da perda de elementos de proteção psíquica, como a cultura fundadora, a rede de apoio social, o status social anterior à imigração, a expressão em língua primária, entre outros. Isto é, o sujeito se observa impelido à necessidade de reorganização subjetiva imposta por uma nova realidade que lhe exige “re-conhecimento” de si enquanto estranho ao outro e estranho a si mesmo (Martins-Borges, 2013; Morales, 2011).

Assim, o imigrante está sujeito a mudanças subjetivas ao não se reconhecer nos novos referenciais simbólicos. Para tentar diminuir tal mal-estar, este inicialmente se esforça por compreender o mundo à sua volta, tentando se adaptar e incorporar os novos costumes e crenças, suprimindo muitas vezes sua própria bagagem cultural ou se isolando na convivência quase que exclusiva com pessoas de sua nacionalidade. No entanto, este esforço o predispõe a um aumento de sua condição de vulnerabilidade, possibilitando emergir o sofrimento psíquico (Martins-Borges, 2017; Morales, 2011).

O sofrimento psíquico observado pela ótica psicanalítica representa um discurso dotado de sentido que tem o objetivo de tentar sanar um desequilíbrio no já incessante conflito entre as necessidades de satisfações subjetivas e as exigências da realidade. Portanto, a saúde mental, sobre esta concepção, simboliza a relação do sujeito com o desamparo constitutivo, pelo qual se tem a cultura como uma possibilidade de laço social que ameniza tal desamparo (Freud, 1930/2006). A vista disso, a compreensão do universo simbólico e cultural do imigrante é de suma importância para o profissional de saúde mental que oferta sua escuta como forma de re-significação deste sofrimento (Martins-Borges, 2017; Moro, 2015).

Dentre os sintomas observados na imigração, podem ser identificados, de forma recorrente, estados psíquicos de despersonalização, tristeza profunda, anedonia, isolamento social, conflitos na relação com os autóctones, ansiedade e incertezas com relação ao projeto existencial, e ainda um conjunto de queixas de ordem psicossomática que representam a possibilidade de expressão corpórea da angústia (Martins-Borges, 2013). Importante considerar que para analisarmos a imigração como um fator de risco a saúde mental, é necessário compreendê-la como um fenômeno multifacetado e, que de acordo com a sua dinâmica, pode apresentar-se de forma mais acentuada como fator de risco ou até mesmo de proteção e de construção de uma posição resiliente (Girardi & Martins-Borges, 2015).

Para tal, é necessário conhecer quem migra, por que migra, para onde migra e em quais condições. Dentre as formas de migração,

destacam-se as de caráter voluntário e forçado. Na primeira, primordialmente em busca de melhores condições de vida, o sujeito planeja um deslocamento para outro país ou região, e o faz em certas condições de previsibilidade em relação para onde ir, onde ficar, o que fazer e quando voltar, por exemplo. Já nas migrações forçadas, o sujeito se vê diante de condições de existência ameaçadas, e parte com pouco ou nenhum planejamento para locais que possa se sentir mais seguro (Martins-Borges, 2017).

De acordo com as motivações da migração, podemos refletir quais seriam as principais formas de inserção social e de reconfiguração do projeto de vida do imigrante. É por meio do trabalho e da educação que ocorrem as principais possibilidades de integração e emancipação social. (Boeira-Lodetti & Martins-Borges, 2018; Sayad, 1998). No que concerne a via educativa, há imigrantes que objetivam se inserir nos espaços universitários. Destes, há uma parcela que planeja a entrada no ambiente universitário desde sua partida, ou seja, saem de seus países com o propósito de alcançar maiores possibilidades educacionais. Estas repercutem não apenas em um projeto que vislumbre maior qualidade de vida ao sujeito, mas podem estender seus efeitos à família e à própria comunidade de origem. Porém, também há aqueles que após algum tempo residindo no país de destino, encontram na oportunidade do ensino superior a possibilidade de reconfiguração do seu projeto existencial.

Nesse sentido, conforme as características da imigração, teremos no ambiente universitário: a) imigrantes que se movem de forma autônoma, ou seja, estudantes que utilizam aporte financeiro próprio para financiar seus estudos no exterior e fazem parte de uma elite econômica e educacional; b) os estudantes que conseguem incentivos acadêmicos, que são aqueles que recebem bolsa de estudos e se deslocam dentro da lógica de cooperação educacional entre os países e instituições, podendo haver critérios meritocráticos e/ou sociais/financeiros; c) os que migram por razões de vulnerabilidade econômica e reiniciam seu projeto de vida acadêmico; e por fim, d) os refugiados ou imigrantes humanitários, que foram violentamente forçados a deixar seus países e que encontram no acesso à universidade uma oportunidade de recomeço (Marchetto, 2003; Zamberlam, Corso, Bocchi, Filippin & Kulkamp, 2009).

Apesar das multifacetadas características, a imigração é o denominador comum do fenômeno. Segundo definição da Organização Internacional de Migrações, o imigrante é aquele que independente da causa e duração atravessa a fronteira de outro país (OIM, 2009). Diante

das nomenclaturas existentes para identificar esse status no presente fenômeno, como por exemplo, imigrantes universitários, universitários imigrantes, estudantes internacionais e estudantes estrangeiros, optamos na presente pesquisa por aquela que evidencia a imigração na sua intersecção com o campo acadêmico, que é a denominação imigrante universitário. Por esse ângulo, podemos definir que os *imigrantes universitários são aqueles que encontram na imigração a possibilidade de qualificação profissional e pessoal para a realização ou reconfiguração de um projeto de vida*. Entretanto, é relevante que se observe as motivações para entrar em uma universidade estrangeira, considerando todas as variáveis de um processo de interação cultural mediado pela diferença, tal como língua, condições socioeconômicas, costumes, valores, sistemas educacionais diferentes, preconceito racial, étnico e de gênero.

A respeito da saúde mental, é possível refletir o quanto o próprio ambiente acadêmico e o seu percurso podem se tornar fatores para o sofrimento psíquico. De acordo com a pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis em 2013 (Fonaprace, 2014), 79,8% dos estudantes de graduação das instituições de ensino federal no Brasil apresentaram dificuldades emocionais, sendo elas: ansiedade (58 %), desânimo e falta de vontade de fazer as coisas (44,72 %), insônia ou alterações significativas do sono (32,57%), sensações de desamparo, desespero e desesperança (22,55%), sentimentos de solidão (21,29%), sensação de desatenção, desorientação, confusão mental (19,3%), tristeza excessiva (15,52%), problemas alimentares (12,56%), tristeza permanente (12,28%) e pensamento suicida (4,13%). Mesmo que a pesquisa apresentada pelo Fonaprace (2014) apresente uma dificuldade de diferenciação entre sintomas ligados a um quadro patológico ou a emoções oriundas da própria condição humana, não se anula o pressuposto que a instituição universitária e seus modelos de relação e desempenho podem contribuir para a emergência de um mal-estar psíquico.

Já a respeito dos imigrantes universitários no Brasil, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017) em 2015, o Brasil tinha 15.605 imigrantes universitários no ensino de graduação, sendo que estes eram oriundos de 174 nacionalidades diferentes. Todavia, devido ao Programa de Apoio e Reestruturação do Ensino das Universidades Federais (REUNI), e diante de um novo paradigma geopolítico do Estado brasileiro construído no início do último milênio, foram projetadas duas universidades direcionadas à vocação internacional e à integração regional dos países

do hemisfério sul, que impactaram diretamente na mobilidade estudantil e na internacionalização do ensino superior no Brasil. Deste projeto, foram criadas em 2010 a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (Ministério da Educação [MEC], 2010). Sendo que segundo o INEP (2017), em 2015 estas configuravam respectivamente como as duas instituições de ensino superior brasileiras com maior número de imigrantes universitários, tanto entre as instituições públicas quanto entre as instituições privadas¹.

No primeiro semestre de 2017, a UNILA contava com 3.472 estudantes de graduação, sendo 1.144 imigrantes universitários, dentre estes, 434 paraguaios/as, 184 colombianos/as, 94 peruanos/as, 81 argentinos/as, 80 bolivianos/as, 63 haitianos/as, 61 equatorianos/as, 42 chilenos/as, 34 uruguaios/as, 23 salvadorenses/as, 17 venezuelanos/as, 07cubanos/as, 06 mexicanos/as, 05 costariquenhos/as, 05 panamenhos/as, 02 guatemaltecos/as, 02 dominicanos/as, 01 hondurenho/a, 01 francês/a e 01 nicaraguense, 01 japonês/a. Desta forma, a universidade contava com 21 nacionalidades além da brasileira, que representavam 32,94% do total de estudantes de graduação da Universidade (SEPSICO, dados secundários, Abril, 20, 2017)

Desse modo, a UNILA foi eleita como contexto de pesquisa devido à sua vocação internacional e seu projeto integracionista e bilíngue (Português e Espanhol). Este resultou em um ambiente singular para a efetivação de tal pesquisa, visto seu direcionamento político-institucional para a promoção da integração cultural, acadêmica e científica dos povos da América Latina, tal como sua posição geográfica na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. Em levantamento realizado por Viana e Freitas (2016), junto ao serviço de atenção psicológica da UNILA no ano de 2015, constatou-se que em 68% dos atendimentos, os estudantes (entre brasileiros e estrangeiros) estavam matriculados nos dois primeiros anos do curso de graduação. Tal dado

¹ Exemplos de outros programas de integração de imigrantes universitários no sistema de educação superior público brasileiro são: O programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais e, também os programas de cotas para refugiados e/ou imigrantes por acolhida humanitária, sendo que atualmente 15 universidades oferecem o programa, dentre elas: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a própria UNILA.

nos faz refletir que a própria entrada no sistema acadêmico superior repercute em uma interação adaptativa tanto do contexto institucional, quanto do estudante que se insere neste novo universo.

Por outro lado, a presente pesquisa também surgiu da inquietação provocada por dimensões pessoais e profissionais que integram o viver do pesquisador como sujeito, que tem em sua história familiar a migração e a heterogeneidade étnica e cultural, e ainda sua formação como psicólogo voltada para os estudos da subjetividade, saúde mental e cultura. Tais elementos de cunho constitutivo da motivação por este projeto se retroalimentaram de forma vertiginosa pela crise e os debates contemporâneos em torno dos processos migratórios e pelo trabalho, desde 2014, como psicólogo na Seção de Psicologia (SEPSICO) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UNILA. Este possibilitou uma experiência de sensibilização contínua de uma escuta, oriunda de uma práxis de atenção psicológica marcada pelas demandas e a interculturalidade do público em questão. Estas motivações geraram o desafio de contribuir para a construção de uma cultura institucional, comunitária e transnacional alicerçada pelo acolhimento e a integração de diferentes pessoas, grupos e culturas.

Assim, esta pesquisa se prontificou a colaborar para a produção científica no âmbito da atenção psicossocial ao imigrante universitário, bem como auxiliar na constituição de políticas e práticas de acolhimento institucional, local, nacional e/ou transnacional ao imigrante. Nesse sentido, e de acordo com Martín-Baró (2006), esta pesquisa se apoia no princípio de que uma psicologia latino-americana deve se pautar não apenas na compreensão da realidade, mas sim na transformação da realidade de nossos povos. Diante da relação profissional do pesquisador com o contexto de pesquisa, esta investigação também é norteada pelo interesse de que os resultados subsidiem intervenções na realidade dos próprios imigrantes universitários da UNILA, ilustrando assim o potencial teórico-prático da pesquisa. Também há de salientar a relevância da produção de arcabouço teórico que possa subsidiar práticas de saúde mental em outras universidades.

E ainda, destacam-se as poucas pesquisas sobre imigrantes universitários no Brasil, que conforme a revisão de literatura realizada totalizavam onze entre 2007 e 2016. Por fim, há de ressaltar a importância de construções teóricas em torno do fenômeno psicossocial e antropológico da migração, assim como a relevância social da integração entre os povos via sistemas educativos multiculturais.

Diante do exposto, esta pesquisa se propôs a investigar: *Quais os impactos da migração na saúde mental de imigrantes universitários?*

Destaca-se, aqui, o contexto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e seu compromisso em integrar diversas culturas e nacionalidades.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Compreender os impactos da imigração na saúde mental de imigrantes universitários de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

2.2 Objetivos Específicos:

1- Caracterizar as demandas feitas pelos imigrantes universitários na Seção de Psicologia (SEPSICO) da UNILA;

2- Identificar os fatores de risco pré e pós-migratórios dos imigrantes universitários;

3- Identificar sintomas psíquicos ocorridos após a imigração;

4- Identificar os fatores de proteção pré e pós-migratórios dos imigrantes universitários.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 De um lugar ao Outro²

O radical da palavra migração deriva do latim “*migrare*”, que designa o deslocamento de um lugar ao outro. Tal movimento não se traduz apenas em um movimento social e geográfico, mas também em um deslocamento íntimo (Coutinho & Oliveira, 2010). Estes são componentes complexos de um processo de encontro social, intersubjetivo e intercultural, que impacta na estrutura subjetiva do sujeito, possibilitando o encontro com a perda, com o desenraizamento cultural e a incorporação de novos elementos identitários (Girardi &

²O Outro utilizado de forma maiúscula no título faz referência a teoria da constituição do sujeito oriunda da teoria Lacaniana. Sobre esta concepção, o Outro tem a designação de um lugar a partir do qual se enuncia a diferença como lugar imaginário e simbólico na construção da subjetividade (Roudinesco e Plon, 1998).

Martins- Borges, 2015; Laplantine, 1994; Moro, 2015).

A despeito da força traumática deste impacto migratório, esta poderá expor o sujeito a uma condição de estrangeiridade, a qual difere do status de estrangeiro. Tal condição implica no sentimento de mal-estar via o estranhamento de si e do outro, possibilitado no encontro com a diferença e com as perdas e ganhos deste processo (Mallard, Cremasco & Metraux, 2015). Todavia, esta relação com a alteridade que faz parte das relações humanas desde o nascimento é radicalmente acentuada no encontro intercultural. No entanto, o estranhamento que desestabiliza o sujeito emergirá de forma acentuada ou crônica a depender dos recursos psicológicos e sociais, tais como: experiências de vulnerabilidade psíquica anteriores, formas subjetivas de lidar com situações adversas, características da sociedade de partida e de chegada e condições de acolhimento e integração na última (Martins-Borges, 2017).

Diante de tais hipóteses, este capítulo tem como objetivo iniciar um percurso teórico que possibilite uma compreensão sobre o encontro intercultural promovido pela imigração e seus impactos na saúde mental. De início pretende-se articular elementos conceituais que permitam refletir a respeito da constituição subjetiva e social da “estrangeiridade” advinda do processo migratório e o possível mal-estar provocado por tal condição. A partir dos postulados teóricos a seguir, indagou-se sobre o lugar do estrangeiro na dinâmica psíquica do encontro entre identidades e alteridades. Para tal, nos propomos a refletir a partir do arcabouço psicanalítico e de contribuições de estudos antropológicos e sociológicos, articulando as reflexões do texto “O estranho” de Freud (1919/2006) e sua hipótese sobre o estranho familiar, o narcisismo enquanto expressão cultural da identidade e, por fim, o mal-estar provocado pelo encontro com a diferença.

3.2 O estrangeiro e o unheimliche (Estranho)

A palavra “estrangeiro” em sua etimologia deriva do latim “*extranĕus*” (estranho, do exterior), ou seja, significa a presença do não familiar, do desconhecido. Por sua vez, Freud (1919/2006) em seu texto “O estranho”, tece a hipótese subversiva do lugar do estranhamento como uma categoria que é intrínseca ao familiar. Ao construir sua hipótese, Freud (1919/2006) começa com a análise dos elementos linguísticos alemães *Unheimlich* (estranho) e *heimlich* (doméstico-familiar). Ele ressalta que nem tudo que é novo é de fato assustador, e chega à conclusão que este conjunto de significantes está

intrinsecamente associado no aparelho psíquico. Freud conclui ainda, que todo aspecto familiar guarda algo oculto e estranho ao ego e que, por sua vez, o estranhamento tem íntima relação com algo muito familiar ao sujeito.

No que concerne esta subversão dos opostos na teoria psicanalítica, é possível estabelecer uma relação com as formações do inconsciente, como os fundamentos de tais dimensões do funcionamento psíquico. No texto sobre a interpretação dos sonhos, Freud (1900/2006) enunciava que estes demonstram inclinação em agrupar os contrários em unidades simbólicas, incorrendo em um mecanismo que encontra na representação do oposto uma forma de emergência do conteúdo recalcado.

Frente a tal hipótese, Freud (1919/2006) decide fazer uma incursão nos elementos de fantasia remetentes ao “estranho” presente na literatura. Encontra então o fenômeno do duplo enquanto elemento que envolve a fantasia e o sentimento de estranheza. Ao citar Otto Rank, Freud (1919/2006) define o fenômeno do duplo como algo de um reflexo do outro em si, algo que ao mesmo tempo está dentro e fora do sujeito:

(...) A qualidade da estranheza só pode advir do fato de o ‘duplo’ ser uma criação que data de um estágio mental muito primitivo, há muito superado incidentalmente, um estágio em que o duplo tinha um aspecto muito mais amistoso (Freud, 1919/2006, p.295).

O duplo teria, então, íntima relação com o narcisismo primário, estágio marcado pelo autoinvestimento libidinal, em que a criança necessita que a figura materna lhe ofereça proteção e organização do espaço psíquico. Desta forma, o outro adquire a ambivalência de objeto amado/familiar e desconhecido/estranho sendo, portanto, figura familiar e estrangeira. Tal reflexão remete à constituição da subjetividade enquanto integradora de elementos de identificação (identidade) e de diferenciação (alteridade), ou seja, entre os campos do eu/meu e outro/não meu (Betts, 2005).

Para possibilitar a compreensão deste jogo imaginário e simbólico que envolve o estranho e suas possibilidades, recorreremos à figura topológica muito utilizada por Lacan (1966/1998), que é a banda de Moebius. Esta figura aponta que duas faces de um mesmo objeto se apresentam frente e verso, o que impossibilita dualismos e faz emergir o

avesso. Nesse sentido, compreende-se a estranheza advinda do encontro com a alteridade como expressão do que há de mais familiar no sujeito, ou seja, o avesso da própria identidade de um sujeito inserido em uma determinada cultura (Saceanu & Pinheiro, 2001).

O estranho, então, analisado por Freud, se configura como um fenômeno “des-conhecido” pelo sujeito, que desvela um desequilíbrio no eu, desorganizando-o momentaneamente e fazendo advir os mecanismos de defesa para lidar com a experiência. Tem-se conhecimento de que a própria constituição do eu perpassa sempre uma unidade nunca alcançada, mas que é incessantemente buscada através de uma homeostase psíquica (Saceanu & Pinheiro, 2001).

Ao ser articulado o conceito de estranho com a possibilidade de negação da alteridade presente no encontro migratório, observa-se que o estrangeiro costumeiramente assume o imaginário primitivo de “aquele que traz o mal”, que ameaça o *status quo* vigente. O estrangeiro simboliza aquele que vem da periferia do capitalismo para o centro, do interior para a metrópole; é aquele que o narcisismo cultural nada quer saber (Bauman, 2017; Elias e Scotson, 2000; Freud, 1921/2006; Hall, 2015). E compreendendo ainda que a identificação projetiva é um mecanismo narcísico, e observando os valores de nossa sociedade, a valorização do homem branco de classe média-alta que possa “investir” no território, surge em alguns contextos como figura desejável, visto este ser o ideal cultural de uma sociedade em que a xenofobia e a exclusão social se interseccionam com discriminações de classe social, raça, gênero e etnia (Brah, 1991; Caniato, 2009; Sawaia, 2001).

Deste modo, ao pensarmos a imigração como um campo político e narrativo, devemos nos ater às relações de trabalho que regulam as políticas de imigração dos países de recepção e os interesses econômicos em mão de obra, os quais repercutirão de forma preponderante na definição do destino do imigrante (Sayad, 1998). Dentro desta esfera da narrativa política, há de se destacar a historicidade de dominação (colonialismo) e como as formas de opressão sobre os corpos racializados alimentam conflitos e discriminação (Fanon, 1980). E, por fim, como os papéis de gênero e sexualidade estão instaurados na sociedade de partida e de recepção. Tais elementos identitários formam um campo interseccional com a identidade étnica (cultural) do imigrante, constituindo assim uma teia de significações e relações de poder em torno da imagem deste (Brah, 1991).

Para Bauman (2017), este conjunto de homens, mulheres e crianças “desenraizados”, que socialmente foram impelidos a sair de suas comunidades, remete à fragilidade e vulnerabilidade da própria

sociedade produtora de guerras e desigualdades sociais, que tem dificuldade em observar a própria história das migrações enquanto parte constituinte de todas as sociedades. É muito raro não encontrar, na genealogia de cada família, processos migratórios. O que ocorre é que, por vezes, tais processos encontram-se semi-ocultos da memória familiar.

A solução do encontro com a diferença, pautada na dinâmica do estigma, se rege por um conjunto de crenças pejorativas que categoriza e nega a subjetividade do outro, julgando-o por traços que posicionem o olhar em uma dimensão de superioridade. Portanto, uma posição prevalentemente narcísica. No entanto, esta posição que se afasta do laço com a diferença, tem como função criar defesas frente a um sentimento de ansiedade que emerge na relação com o “desconhecido”, e que condiz a uma resposta à possibilidade de ameaça de um outro não familiar (Bauman, 2017; Freud, 1921/2006).

A inserção do outro em um espaço em que o sujeito o considera dele, pode constituir um conflito no qual, imaginariamente, apenas um pode permanecer: “ele ou eu”. No entanto, o outro também constitui figura fundamental para que o sujeito não se afogue na própria imagem, tendo assim a função de dar limite à onipotência narcísica do eu (Saceanu & Pinheiro, 2001). Os adjetivos identitários “gringo”, “polaco”, “bugre”, “nordestino”, “os daqui e os de lá”, por exemplo, exercem função de designar uma identidade que aponte quem é o outro e quem são os “locais”, e assim reivindicar através da linguagem a posse simbólica do território (Elias & Scotson, 2000; Pereira, 2000).

Podemos assim refletir que o encontro intercultural propiciado pela imigração e pelo estrangeiro é, na concepção psicanalítica, um momento que promove o encontro entre o que há de mais familiar no sujeito com o que há nele de mais estranho. Ele se constitui como um encontro de caráter narcísico, regido por mecanismos de identificação e de negação do outro, ou seja, por processos de reconhecimento, laço social e diferenciação, que marcam as relações entre identidades.

3.3 O Narcisismo das pequenas diferenças e a identidade cultural

Em “Psicologia de Grupos e Análise do Ego”, Freud (1921/2006) inicia suas reflexões diminuindo as diferenças entre uma psicologia individual, pela qual a psicanálise no seu início se debruçou, e uma psicologia social. Argumenta que as relações parentais primordiais para o desenvolvimento do sujeito são, em sua concepção ampliada, de

cunho social e que estas relações podem ser observadas através da satisfação das pulsões nas relações com o outro.

Nesse sentido, Freud (1921/2006), ao analisar as relações dos sujeitos com suas figuras parentais e afetivas (pais, irmãos, pessoa amada, amigos, psicanalista e etc) e com concepções ampliadas de grupo, como os de nacionalidade e região, encontrou elementos de dinâmicas psíquicas análogos, sendo o principal deles o narcisismo. Este, conceituado por processos de investimento libidinal direcionados a um amor a si mesmo e suas extensões identificatórias, incorreu na conclusão de que o processo de identificação é o mecanismo primordial do laço social, e que a impossibilidade de amar é consequência de um excesso de investimento no eu.

A identificação constitui a forma primeira de laço emocional por meio da introjeção do objeto no ego e reconhecimento deste na realidade, o que possibilita o sujeito vincular-se libidinalmente, fortalecendo o próprio objeto internalizado e promovendo uma sensação de segurança ao ego (Freud, 1921/2006). Ou seja, pontos em comum como a língua, cultura, costumes, valores, tendem a ser convergentes para a aproximação grupal, conforme o contexto e as necessidades de laço emocional.

No entanto, Le Bon (1885) apud Freud (1921/2006), traz que o comportamento do indivíduo, quando pertencente a um grupo, difere de forma geral de quando o mesmo se encontra isolado. Protegido em um grupo em que possa se identificar e se sentir pertencente, o indivíduo adquire um grau mais elevado de possibilidade de descarga de suas pulsões. Para Freud (1921/2006, p.88) “os impulsos a que um grupo obedece, podem de acordo com as circunstâncias serem generosos ou cruéis, heróicos ou covardes”, porém, fortemente orientado por elementos identificatórios em comum, possibilitando a manutenção de uma unidade coletiva, apesar da constante existência de diferenças internas. O grupo neste sentido, assim como a cultura que o perpassa, ressalta a sensação de pertencimento que tem como função proteger e dar segurança ao sujeito na sua relação com a realidade.

Em relação às diferenças presentes dentro de uma coletividade, Freud (1921/2006) argumenta que um dos elementos essenciais para a tentativa de homeostase das pulsões destrutivas dentro de um grupo, é que ele eleja um objeto externo para destinar sua agressividade. Tal eleição se faz análoga ao funcionamento do narcisismo individual nas relações em que o sujeito desenvolve aversões e antipatias por pessoas ditas “estranhas”, pessoas em que os traços não retroalimentam a expressão do amor a si mesmo. Como expresso na música “Sampa” de

Caetano Veloso, “*Narciso acha feio o que não é espelho*”. Esta dinâmica remete a uma constituição defensiva do sujeito, que expressa a dificuldade de construir laço social com o que difere das imagens idealizadas pelo ego. Assim, o eu indaga-se de como ele pode se identificar a uma imagem que retorna o que lhe falta, e não sua versão mais bela.

Dito isto, podemos conceituar o narcisismo das pequenas diferenças, como os traços identificatórios subjetivos e histórico-culturais que, ao mesmo tempo em que definem a identidade de um grupo ou região, como os brasileiros residentes no Nordeste e os brasileiros residentes no Sul, o fazem na ambivalência de um processo de contraste com o outro. A rivalidade comumente exaltada, emerge tanto da diferenciação da identidade quanto da possibilidade de reunificação identificatória em contraposição a um outro mais “estranho”.

Cidades, bairros, países vizinhos rivalizam-se e se olham com desdém desde os primórdios da humanidade. Etnias muito semelhantes se afastam de forma hostil e não é incomum que diferenças aparentemente maiores construam rivalidades enraizadas de tal forma que uma relação colaborativa seja apenas pontualmente construída a partir de um inimigo maior (Freud, 1921/2006). Assim, uma verdadeira cama de Procasto³ se estabelece, de modo que a diferenciação narcísica incorre sempre no mesmo fim: a formatação do outro ao desejo.

A respeito das colaborações pontuais entre grandes rivais, não nos faltam exemplos históricos de possibilidades de laço e diminuição das diferenças, pelo menos de caráter temporário, tal como a cooperação da União Soviética e dos Estados Unidos na segunda guerra mundial em prol da derrota de um inimigo maior. Todavia, após o desfecho da

³ O mito da cama de Procasto trata-se do mito da intolerância do homem em relação à alteridade. Procasto, segundo a mitologia grega, se postava junto a um caminho de espera de viajantes cansados, aos quais oferecia oportunidade de repouso em uma de suas camas. Porém, Procasto tinha feito suas camas segundo a forma de seu próprio corpo. Quando o viajante adormecia, Procasto procedia à seguinte operação: se o corpo do viajante fosse tal que extrapolasse a extensão da cama ofertada, ele tratava de cortar os membros inferiores do viajante, ajustando seu corpo ao tamanho daquela. Ou então, caso a extensão do corpo do viajante fosse inferior ao tamanho da cama, ele tratava de esticá-lo até “ajustar” suas medidas ao leito oferecido, resolvendo as diferenças entre ambos (Goulart, 2013; Ménard, 1997).

guerra, a agressividade direcionada a um terceiro retorna para a relação de rivalidade política e de poder das duas nações.

Referente à dimensão de nação compreende-se que ela não se resume apenas a uma identidade política, mas que se refere a produções de sentido compartilhadas por uma mesma cultura dentro de um território. Portanto, uma nação enquanto identidade cultural constitui uma comunidade simbólica, que possibilita dar sentido a uma determinada realidade. Deste modo, os rituais, as tradições, a língua, as comidas típicas, a partilha de um mesmo território, os hábitos comuns, os mitos e as lendas são exemplos de símbolos culturais que fornecem sentido à existência e, conseqüentemente, à proteção psíquica via um reconhecimento de inserção em uma coletividade (Hall, 2015; Moro, 2015).

O narcisismo das pequenas diferenças enunciado por Freud (1921/2006) também tem como dinâmica a valorização de elementos culturais que se diferem de um grupo a outro, e que produzem, mediante a identificação destes sujeitos com os símbolos culturais, um amor próprio protegido pelo pertencimento a estes símbolos, que são internalizados em uma identidade imaginária e alienante com relação à diferença. A Antropologia caracteriza este fenômeno enquanto etnocentrismo, ou seja, uma valorização exacerbada da própria cultura mediante a alienação e conseqüente negação da cultura do outro (Betts, 2005; Cuche, 1999).

Como exemplo, podemos citar o movimento de colonização das culturas ocidentais e seu encontro cultural com os povos originários. Neste embate cultural com a diferença, as próprias nações colonizadoras redescobriram e exaltaram aspectos de sua cultura provocando um enaltecimento cultural de si mesmas. Segundo Hall:

O fato que projetamos a nós mesmos nessas identificações culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os partes de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então, costura (sutura) o sujeito à sua estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2015, p.11).

Desse modo, as culturas nacionais em que os sujeitos nascem e se identificam concernem o principal arcabouço simbólico de identidades culturais. À medida que o sujeito se apresenta como brasileiro ou boliviano, por exemplo, ele demarca uma metáfora de si mesmo, uma metáfora identitária de pertencimento àquele território cultural (Elias & Scotson, 2000; Hall, 2015; Moro, 2015).

No entanto, é notório que as culturas nacionais não são unificadas, apesar de que sempre, no olhar do outro, elas costumadamente serem marcadas pelos seus estereótipos culturais. Como se todo brasileiro gostasse de futebol e/ou todo argentino dançasse tango. Assim, é prudente pensarmos as culturas nacionais como dispositivos discursivos que permeiam a possibilidade de laço social entre diversas identidades dentro de um mesmo território, ou seja, a identidade nacional representa a fantasia de uma unidade possível (Elias & Scotson, 2000; Hall, 2015).

3.4 Mal-Estar na imigração e o desamparo psíquico

No texto o Mal-Estar na Civilização, Freud (1930/2006) demarca a relação do homem com as etiologias do sofrimento, sendo estas: a degradação do nosso próprio corpo, condenado à morte; o mundo externo e suas forças de destruição; e o sofrimento oriundo das relações humanas (reservando ao último o status de ser o mais penoso de todos).

Referente à insatisfação nas relações humanas, a cultura tem o papel fundamental na proteção dos seres humanos. Estes ao longo da história da civilização optaram por uma centelha de proteção da cultura à liberdade de satisfação de todas as pulsões (Freud, 1930/2006). Todavía Freud (1930, 2006), também observou o caráter ambivalente da cultura ao analisar que esta, através das instituições que a materializam – como, por exemplo, a família e o Estado –, não apenas protegem e permitem a sensação de segurança, como também limitam e coíbem a busca desenfreada pelo prazer, inserindo o sujeito no princípio da realidade e nas frustrações advindas deste.

De acordo com Freud (1885/2006), o desamparo é uma condição antropológica do ser humano, que assim que vem ao mundo necessita que um alguém lhe cuide e lhe insira na relação com outros seres humanos. Betts (2005, p. 86) aponta que:

Esta condição de desamparo primordial faz com que toda experiência subjetiva implique a referência do sujeito a um próximo/semelhante

com quem se relaciona, sempre mediado pelo muro da linguagem (Outro) que tanto o determina simbolicamente como sujeito, como organiza o laço social e o lugar no qual ele se insere na relação com o outro.

Ainda com relação à cultura, cuja etimologia da palavra deriva do Latim *colere*, e se refere ao cuidado da humanidade com a terra cultivável (Prospere & Gentini, 2013), pode-se compreendê-la atualmente como o lugar em que o sujeito se reconhece e se sente pertencente diante dos símbolos, valores e crenças da realidade externa. Não obstante, no fenômeno migratório e ao distanciar-se de sua cultura, o sujeito em contato com a perda deste lugar pode experimentar uma sensação de desamparo que o faça adentrar e permanecer em uma condição de sofrimento psíquico (Devereux, 1973; Martins-Borges, 2017; Moro 2015). Deste modo, a cultura por ser constituinte do sujeito e bússola da realidade, guarda em si os elementos protetivos e curativos dos sujeitos e comunidades (Devereux, 1973). No entanto, ao ser mediada por um outro, é ambígua. Por também ser construída por elementos que possibilitam o confronto e o mal-estar, a cultura está sempre em devir, sempre em transformação (Freud, 1930/2006).

O ser humano é, desde o nascimento, estrangeiro em várias cenas e contextos, e incorre na busca do laço social que possa tirá-lo do vazio de significação provocado por tal desencontro. No encontro intercultural, nem todos experimentam a condição de estrangeiridade. Esta emergirá diante da equação entre a subjetividade do imigrante e as condições do contexto onde se dá este encontro. A depender desta, emergirá o sentimento de desamparo frente ao que não é familiar, considerando que para o ego, a familiaridade é sua bússola na relação com a realidade. Dessa maneira, um contexto familiar é um contexto dentro dos significantes culturais que dão sustentação e segurança às ações no mundo externo (Mallard et al., 2015).

O sofrimento e o desamparo fazem parte da condição existencial do ser humano, no entanto, as formas de expressão deste sofrimento são intrinsecamente balizadas pelos símbolos culturais. Uma das grandes funções da cultura no psiquismo do sujeito é a de tornar coerente a relação com a realidade externa, o que permite formas de enfrentamento das frustrações, significações sobre o desamparo e sentidos para a própria existência individual e grupal (Devereux, 1973). O conjunto de crenças, valores e demais símbolos culturais norteiam os sujeitos na sua interação com a realidade e com o outro (Martins-Borges & Pocreau,

2009; Moro, 2015). No caso do imigrante, o sofrimento advém de um déficit de reconhecimento subjetivo, social e cultural. Tal déficit promove uma experiência de confusão e um conflito que envolve uma perda identitária, potencializadora de desestabilização de traumas anteriores, reações psicossomáticas e condutas de isolamento (Martins-Borges, 2017; Moro, 2015).

Decorrente do desenraizamento e da necessidade de se adaptar, há um favorecimento do processo de desculturação que constitui a transformação das matrizes culturais do sujeito em formações sintomáticas, o que permite indagar-se a que conflito cultural o sintoma se alicerçou para se expressar. Este processo ocorre diante de um conflito contra a aculturação, que é o processo de intensa internalização da cultura dominante. A desculturação representa uma forma de defesa do indivíduo contra a força da cultura dominante, ou seja, contra uma despersonalização abrupta do sujeito, uma ruptura do indivíduo em relação à sua cultura materna (Laplantine, 1994). Tal processo o coloca em um conflito ambivalente entre fortalecer (se isolar) via traços identitários anteriores e/ou mesclar inscrições do outro e suas demandas. Outra forma de defesa do sujeito referente ao impacto do encontro intercultural se refere à amnésia identitária:

Um fenômeno clínico relativamente comum entre imigrantes, exilados, refugiados ou filhos dos mesmos, é a amnésia da identidade simbólica. Por exemplo, a relação imaginária do estrangeiro com o outro especular da cultura de chegada pode se dar de forma totalmente adequada, mas a custo de uma amnésia das referências simbólicas de origem conflitantes com as da cultura de chegada. Esta amnésia pode insidir sobre um ou mais componentes da identidade simbólica, ou, pode acontecer do sujeito também recalcar todas as referências da sua história (Betts, 2005, p.93).

Deste modo, um possível processo de transculturação, conforme enunciado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz (2002), em que o sujeito ao entrar em contato com uma cultura dominante alimenta e renuncia a elementos culturais em prol de uma simbiose, não acontece sem a marca de um conflito culturalmente e subjetivamente antropofágico. Ou seja, há uma espécie de deglutição dos elementos culturais valorizados do outro e uma rejeição daqueles que não apertecem o sujeito. No entanto, devido à necessidade de se integrar ao novo

contexto, e assim se sentir minimamente pertencente àquele lugar, a ingestão nem sempre se dará com um sabor inicialmente agradável (Andrade, 1928/1976; Sobrevilla, 2001).

A despeito das migrações voluntárias ou forçadas, a mudança de cultura, muitas vezes radical, provoca certa estranheza nos sujeitos recém-chegados, advindo assim a intensidade do sentimento de desamparo:

O sujeito em deslocamento, quando confrontado com situações adversas e com a diferença – alteridade –, pode enfrentá-las com dificuldade e padecer de diferentes tipos de sofrimento, devido à dificuldade e, por vezes, ausência de comunicação entre o mundo interno – mundo psíquico – e externo – ambiente cultural no qual esse sujeito se constituiu. O sofrimento pode ser desencadeado pela distância que os referenciais culturais de origem passam a ter em relação às lógicas da sociedade de acolhimento (Martins-Borges, Jibrin & Barros, 2015, p.187).

Outro elemento importante a ser considerado para o desamparo psíquico do sujeito migrante é a dificuldade de se comunicar na língua materna, língua que guarda o sentido de uma herança cultural. A própria expressão do estranhamento na imigração é prejudicada por, muitas vezes, não existir alguém que possa acolher este sofrimento a partir do referencial linguístico do sujeito (Martins-Borges, 2013). Importante destacar que mesmo que o imigrante não esteja se comunicando na sua língua materna e sim em uma língua compreendida pelo analista e/ou mediador cultural, é somente possível a escuta do inconsciente à medida que se esteja atento às significações culturais que não são facilmente expressas na língua estrangeira (Melman, 1992).

Todavia, o mal-estar na imigração representa uma indeterminação existencial do sujeito, significada pelo sentimento de não pertencimento, que se articula às expressões de sofrimento (Dunker, 2015). Tal articulação se faz na esfera social, em uma dialética de exclusão e inclusão, articulada pela historicidade – por exemplo, heranças coloniais e escravocratas –, pela organização social e a forma como esta influencia as relações entre as pessoas (Sawaia, 2001). Desta maneira, tal mal-estar também representa um sofrimento pautado por um déficit de reconhecimento social e político decorrente à necessidade humana de sermos vistos como gente e dotados de valor. Sendo assim, há que se

refletir sobre as fronteiras sociais e, no presente caso, educacionais, que impediam ou impedem o desenvolvimento do potencial humano ou da própria sobrevivência de grupos e nações, impostas tanto dentro dos países de origem quanto no país de recepção (Sawaia, 2001).

Deste modo, é no conjunto de sentidos de um lugar pertencente, que a cena da imigração demanda elaboração por parte do sujeito migrante. “Onde estou?”, “por que estou aqui?”, “faço parte deste lugar?” são alguns dos questionamentos existenciais do imigrante que remetem a uma demanda de “re-conhecimento”, de uma busca por um lugar onde seja reconhecido e que se reconheça aceito. Ao conjecturarmos desta forma, nos deparamos que a experiência subjetiva de desamparo do imigrante remete a um *não-lugar*, ou seja, um sujeito dividido entre dois mundos aparentemente antagônicos. “Estou e não estou”, “sou e não sou” fazem parte do conflito psíquico reeditado pela imigração.

3.5. Sublimação e resiliência na imigração

Diante das forças do impacto migratório, temos que considerar as possibilidades de sublimação das pulsões destrutivas reativadas por este processo. Para Devereux (1981), tanto sujeitos quanto sociedades, ontologicamente possuem forças de criação e transformação. Nesse sentido:

Decorre destas considerações que o conceito de base da etnopsiquiatria deve não ser o de psicopatologia, mas o de sublimação. Ora o processo de sublimação é próprio do ser humano, só ele possui a capacidade de explorar um material psíquico arcaico, ou mesmo neurótico de forma criativa (Devereux, 1981, p.523).

Recursos como a maturidade, a relação com o princípio da realidade, a racionalidade e a capacidade de sublimação contribuem para que o sujeito tenha respostas adaptativas a uma sociedade mais saudável e protetora, e também asseguram o equilíbrio psicológico na adaptação em uma sociedade patológica (Devereux, 1973). Por este ângulo, o conceito de sublimação, que etimologicamente deriva da palavra “sublime”, que se refere à elevação e produção de algo belo, e do termo sublimação da química, utilizado para designar a metamorfose de um corpo em estado sólido para estado gasoso, ganhou em Freud importância explicativa para compreender comportamentos manifestos

orientados para atividades de valor cultural (Birman, 2008; Laplanche & Pontalis, 1985).

No entanto, é importante destacar que não é o objeto de destino em si que determina que uma ação seja sublimatória (por exemplo, a relação com as artes, a ciência, ou qualquer outro objeto valorizado socialmente), mas sim a qualidade da relação com este objeto e as formas de criação e destinação das pulsões a partir dele. O mesmo objeto pode estar a serviço da compulsão à repetição e consequentemente da servidão voluntária, mas também da sublimação, ou seja, dos processos criativos e elaborativos dos desejos e tensões internas e suas satisfações via elementos culturais socialmente valorizados (Birman, 2008; Freud, 1915/2006).

Por este mesmo ponto de vista, pode-se pensar a sublimação no contexto migratório, como mecanismo de reparação da autoimagem ameaçada no choque cultural. Neste sentido, a sublimação pode ter a função de reparação narcísica, que será necessária devido à sensação de perda dos elementos culturais protetivos que norteavam o sujeito; o que possibilitará uma reorganização via nova relação com a cultura.

Já a resiliência, conceito utilizado para designar a capacidade de reorganização do sujeito frente a situações potencialmente adversas, se torna um conceito que, apesar de não ser próprio da psicanálise, contribui para um diálogo em torno da capacidade de criação e resistência psíquica na imigração. Em seu texto, “Projeto para uma psicologia científica”, Freud (1885/2006) já concebia que na relação da realidade psíquica com a realidade exterior existem mecanismos de proteção da psique contra excitações demasiadas, que potencialmente interferem na economia psíquica (Cabral & Levandowski, 2013). Estes podem ser caracterizados em termos psicanalíticos como traços em torno da capacidade de tolerância à frustração, controle dos impulsos, relação com o princípio da realidade e atividade sublimatória, que derivam de forma geral, das inscrições das histórias dos sujeitos, e são potencializados por elementos protetivos do contexto.

Portanto, a resposta sublimatória na imigração seria aquela que, na interação entre sujeito e meio, o imigrante assume uma posição resiliente frente às condições estressoras e destina sua libido para projetos de valorização social e pessoal. Sobre este ângulo, é importante reforçar que esta capacidade não é inata. Ela se constroi na qualidade dos vínculos significativos do sujeito durante seu desenvolvimento e nas condições protetivas do ambiente, ou seja, na relação com o outro (religião, amigos, esporte, projetos acadêmicos, cultura), e é uma resposta adaptativa a uma necessidade humana de obter satisfação na

realidade (Birman, 2008; Cabral & Levandowski, 2013; Freitas & Mendes, 2013)

Deste modo, os impactos na imigração, ao serem analisados pela ótica de mecanismos de defesa individuais como a sublimação, e pela análise dos fatores do contexto que promovem saúde, ou seja, que favorecem a proteção do sujeito, que nos é possível vislumbrar que os imigrantes também podem elaborar suas experiências desestabilizadoras e destinar suas pulsões para saídas criativas que reforçam a vitalidade psíquica (Birman, 2008; Cabral & Levandowski, 2013).

3.6 Saúde mental na universidade e os programas de promoção da saúde

As experiências de adaptação no primeiro ano de universidade são consideradas cruciais para a permanência e desenvolvimento acadêmico dos jovens estudantes. E, concomitantemente, o momento de entrada na universidade representa para a nossa cultura um passo importante na transição entre a identidade adolescente, permeada por certa ambivalência na relação com as figuras parentais, e a identidade adulta, que representa um aumento da autonomia e responsabilidades cotidianas. Deste modo, o ensino superior exige, após a satisfação pela conquista da vaga, que os estudantes desenvolvam estratégias para lidar com a administração do tempo, das finanças e das metas de estudo, em geral de forma menos tutelada do que nos ensinos fundamental e médio (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

A incidência de sofrimento psíquico no ambiente universitário vem sendo um fenômeno estudado e notificado por diversos pesquisadores e instituições, por exemplo, por Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), Scheidt e Silvestro (2013) e Fonaprace (2014). De acordo com Neves e Dalgalarrogo (2007), há uma frequência maior de desenvolvimento de transtornos mentais no início da idade adulta, e principalmente no meio universitário. Por esta perspectiva, observou-se a necessidade de construção de políticas de apoio institucional aos estudantes para a promoção de mecanismo de proteção e promoção da saúde (Almeida, Coelho, Becker & Souza 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Viana & Freitas, 2016).

Um dos programas governamentais que foram elaborados com o objetivo de ofertar apoio a estudantes que adentram o ensino superior público federal foi o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, através do decreto 7324/2010 elaborado durante o governo do ex-presidente Lula. Este programa tem como objetivo desenvolver

mecanismos institucionais que ofertem apoio para a permanência e formação de estudantes através dos seguintes eixos: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2010).

Para a efetivação do programa, o governo federal delegou autonomia às universidades para a implementação dos diversos eixos conforme as demandas institucionais e as ações que já vinham sendo realizadas. Deste modo, projetos de recepção e acolhimento aos jovens ingressantes, grupos, oficinas, aconselhamento psicológico, psicoterapia breve, eventos destinados à prevenção e promoção da saúde, estudos destinados a análises de perfis e demandas, incentivo a práticas de lazer, esporte e cultura, parcerias com o serviço público de saúde e auxílios financeiros, se tornaram práticas recorrentes das universidades para lidar com as demandas de saúde mental de suas comunidades (Kullmann, Pozobon, Domingues & Mello, 2008; Viana & Freitas, 2016). É importante ressaltar que tais eixos e projetos acabam por demandar, dentro da universidade, um diálogo sistêmico, intersetorial e interdisciplinar para a sua efetivação.

Neste sentido, podemos destacar três programas de saúde mental em universidades com enfoque interdisciplinar. O primeiro é o núcleo “Ânima” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ele é composto por profissionais da área da psicologia, psicopedagogia, pedagogia, musicoterapia e da pastoral ecumênica, com vários objetivos, dentre eles promover a integração de imigrantes universitários (Kullmann & Pozobon, 2008). O segundo programa, “Saudavelmente”, ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é composto por psicólogos, médico e assistentes sociais, e é destinado a estudantes e trabalhadores da UFG em vulnerabilidade econômica (Almeida, et al., 2008). Já o terceiro, o “Grupo de Trabalho em Saúde Mental” da UNILA, foi instaurado oficialmente pela portaria 1242 de 30 de novembro de 2017, e é composto por psicólogos, professores, assistente social, médica, enfermeira, técnico em enfermagem e técnica em segurança do trabalho. Tal programa tem o objetivo de fomentar ações institucionais transversais com foco na prevenção, promoção e atenção à saúde mental de estudantes e servidores da universidade. Ele tem como um dos seus eixos de atuação a atenção à saúde mental dos imigrantes universitários (UNILA, 2017a).

Diante do exposto, consideramos que a própria adaptação ao ensino superior é permeada de estressores que impactam na saúde

mental dos universitários como um todo e, em diferentes graus, os estudantes irão interagir com instituições em contextos mais saudáveis do que outros. Assim, os programas e políticas de saúde mental institucionais se destacam não somente por agirem sobre um todo sistêmico, mas também pelo foco em setores e grupos mais vulneráveis, por exemplo, cursos com maior número de fracasso acadêmico, estudantes em condição de vulnerabilidade financeira e social e imigrantes universitários. Ao refletir sobre os últimos, é possível pensar este grupo como sujeito a impactos específicos e/ou acentuados ao ingressarem no ensino superior em outro país, o qual não exclui a possibilidade de estes também serem afetados pelo fracasso acadêmico institucionalizado e pela vulnerabilidade financeira.

4. REVISÃO DE LITERATURA

4.1 Método e panorama do levantamento bibliográfico

Com o objetivo de explorar o cenário de produção científica referente à saúde mental de imigrantes universitários, foi realizada a revisão de literatura em três bases de dados com sedes em diferentes localidades no continente americano. A primeira foi a Biblioteca Virtual em Saúde e Psicologia (BVS-Psi), que congrega estudos brasileiros a partir de periódicos como Lilacs, Index Psi, Scielo, Pepsic. Os descritores utilizados foram: *Imigração e universitários; imigração e estudantes; saúde mental e imigrantes universitários; estudantes latino-americanos; estudantes estrangeiros; estudantes imigrantes; imigrantes universitários; estudantes internacionais.*

A segunda base de dados foi a Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), cujos descritores foram: *inmigración y universitarios; inmigración y estudiantes; salud mental y estudiantes extranjeros; estudiantes latinoamericanos; universitarios inmigrantes; estudiantes inmigrantes; estudiantes extranjeros; estudiantes internacionales.* E, por fim, a terceira base analisada foi a EBSCO, com sede nos Estados Unidos. O banco de dados analisado foi o *Psychology and behavioral_sciences collection*, com os seguintes descritores: *Immigration and university students; immigration and students; mental health and foreign students; latin american students; immigrant students; international students and mental health.*

O levantamento foi realizado entre julho de 2017 e fevereiro de 2018, e buscou artigos publicados entre os anos de 2007 e 2016.

Decorrente os testes em cada base, foi considerado mais eficaz utilizar os descritores conforme a principal língua empregada nas plataformas. Após seleção dos artigos pelos descritores, foi realizada a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave daqueles que correspondiam aos seguintes critérios de inclusão: (1) ter relação com a temática de imigrantes universitários, (2) ser decorrente de pesquisa científica e avaliado por pares, (3) ter sido redigido em Português, Espanhol ou Inglês.

Foram encontrados, inicialmente, 256 artigos na BVS-Psi, porém após leitura completa, somente 11 atenderam os critérios acima; 55 no Redalyc, dos quais 13 eram condizentes com os critérios de seleção, e 1167 na EBSCO, dos quais 67 atendiam aos critérios de inclusão, totalizando assim 91 artigos. Após esta análise e seleção, as pesquisas foram organizadas através do *software* de gerenciamento de bibliografia *Mendeley*, onde foi possível verificar os artigos duplicados, restando assim 57. Esses foram submetidos à leitura integral, e mais dois foram descartados por não atenderem ao critério de ter como objeto de estudo o fenômeno da imigração estudantil, resultando assim 55 artigos para a análise.

Como instrumento de análise dos artigos, foi elaborado um formulário eletrônico através do *Google* Formulários, que auxiliou na organização dos seguintes dados: identificação (título do artigo, autores, língua, país onde foi realizado, nacionalidades dos participantes), delineamento de pesquisa (quantitativa, qualitativa ou mista), problema de pesquisa (objetivo), método de coleta de dados, método de análise dos dados, principais resultados (impactos na saúde mental, fatores de risco e de proteção) e, por fim, a análise de congruência entre os dados e os resultados apresentados, que teve como objetivo analisar se as conclusões condiziam com as evidências científicas da pesquisa.

Exclusivamente nas pesquisas realizadas no Brasil observaram-se as áreas de produção das investigações, sendo que dos 11 artigos, 05 eram do campo da psicologia, 02 da antropologia, 02 da sociologia, 01 interdisciplinar, 01 do serviço social e 01 do campo da enfermagem. Referente aos participantes, em 07 pesquisas estes eram imigrantes africanos, 03 eram de nacionalidades de diversos continentes, 01 era com imigrantes asiáticos, e 01 exclusivamente com participantes dos demais países da América Latina. Outro ponto a se destacar é que nenhuma das pesquisas nacionais tinha como objetivo principal a investigação sobre a saúde mental de imigrantes universitários.

As pesquisas da literatura internacional foram realizadas nos seguintes países: 18 nos EUA, 05 no Reino Unido, 03 na Nova Zelândia,

03 no Canadá, 02 em Taiwan, 02 na Espanha, 01 na Alemanha, 01 na Austrália, 01 em Cuba, 01 na Argentina, 01 em Porto Rico, 01 no Paquistão, 01 na África do Sul, 01 no Japão, 01 em Hong Kong e na Austrália, 01 na Austrália e na Nova Zelândia, 01 na Jordânia e em Israel. Apenas 09 pesquisas tinham participantes latino-americanos, sendo que a maioria das pesquisas (25) trabalhou com a população asiática. Além das pesquisas realizadas no território asiático, tal número é explicado, no caso dos EUA, pelo fato de que 46,3% dos imigrantes universitários neste país serem chineses, indianos ou sul coreanos (Hwang, Bennett & Beauchemin, 2014).

Observa-se, desta forma, que parece existir uma lacuna na literatura referente a produções científicas que compreendam o fenômeno da saúde mental em imigrantes universitários no Brasil; há também indicadores dessa lacuna nos outros países da América Latina e Caribe. Tal escassez pode ser compreendida decorrente do movimento histórico de emigração de estudantes da América Latina para países de maior investimento em ciência e tecnologia (Migração Sul-Norte), e de iniciativas apenas pontuais e recentes que objetivem a troca de conhecimento entre os países do hemisfério sul (Zamberlam et al., 2009). Segundo os autores, a “fuga de talentos” para os países industrializados e a reduzida mobilidade estudantil entre países latinos, tem por consequência a baixa produção científica sobre a mobilidade dentro dos países da América Latina.

Por este ângulo, é possível conjecturar, decorrente históricos entraves educacionais e tecnológicos em alguns países da América Latina e do Caribe, como as oportunidades de acesso e permanência no ensino superior, a precarização das universidades, as barreiras para validação de diploma e a valorização do conhecimento e das carreiras acadêmicas construídas em países industrializados, que a internacionalização do ensino superior e as pesquisas desta área (no sentido do acolhimento) sejam ainda incipientes na literatura latino-americana (Perrotta, 2015; Zamberlam et al., 2009).

Na literatura brasileira, ainda se constatou que estudos com imigrantes universitários dos demais países da América Latina, com os quais o Brasil tem acordos de cooperação educacional, quase inexistem. Todavia estudantes destes países representavam no ano de 2015 a maioria dos imigrantes universitários no Brasil (32% do total de 15.605 segundo o INEP 2017).

Outro ponto a se considerar é que os fluxos de imigrantes universitários na globalização são influenciados por acordos econômicos e relações políticas entre os blocos e países. Fatores como a

possibilidade de revalidação de diploma, o financiamento público (bolsas), a parceria entre universidades, a desburocratização no processo migratório, as demandas de mão de obra do país de recepção, as demandas por desenvolvimento científico dos países que enviam seus estudantes, o status econômico e tecnológico do país de acolhimento, a língua de aprendizagem e a regularidade no investimento em educação superior, influenciam diretamente no destino dos imigrantes universitários (Perrotta, 2015; Zamberlam et al., 2009).

Nesse sentido, a política de internacionalização no ensino superior pode ser atravessada por duas lógicas. A primeira segue os preceitos da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que preconiza a educação como serviço público e, portanto, é destinada ao bem público e desenvolvimento social e igualitário da sociedade. É nesta diretriz que ocorre a internacionalização solidária no ensino superior, e que almeja a diminuição da pobreza por meio da educação e o desenvolvimento tecnológico e científico entre os países. Já a segunda lógica, preconizada pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio, compreende a educação enquanto mercadoria e, por conseguinte, a internacionalização no ensino superior e o desenvolvimento da ciência e educação estariam subordinados aos interesses do mercado (Perrotta, 2015; Zamberlam et al., 2009). Assim, enquanto a internacionalização solidária seria guiada por princípios de inclusão social, por exemplo, para com os refugiados e estudantes oriundos de países com necessidades de desenvolvimento tecnológico, a internacionalização segundo as lógicas do mercado estaria pautada na “captura de talentos” e na demanda e oferta de mão de obra, por exemplo, (Perrotta, 2015; Zamberlam et al., 2009).

A respeito das metodologias de investigação, nas pesquisas brasileiras a maioria utilizou delineamento qualitativo. Ao total, foram 07 pesquisas qualitativas, 02 mistas e 02 quantitativas. Já nas pesquisas internacionais, na Redalyc, com sede no México, houve equilíbrio entre pesquisas qualitativas e quantitativas, sendo 04 para cada categoria. Em relação à EBSCO, sediada nos EUA, a maioria das pesquisas atendem os critérios quantitativos para compreensão da realidade, sendo 23 nesta modalidade, 08 qualitativas e 05 que utilizaram métodos mistos.

As principais técnicas utilizadas para coletas de dados foram: questionários (25), entrevistas (13), escalas, inventários e testes psicológicos (8), revisões sistemáticas de literatura (04), análises documentais (03), observação participante (03), grupo focal (03), diários de campo (03), estudos de caso (03). Já nos métodos de análise, em sua

maioria, foram utilizadas análises estatísticas (40) (frequentemente com o auxílio do software SPSS) e, em seguida, as análises de conteúdo (8), de discurso (04), narrativa (01) e topográfica (01). Tais preferências nas formas de utilização dos métodos científicos se orientam, dentre outros critérios, pelos pressupostos ideológicos na formação científica em cada cultura e instituição. Porém, concordamos que nenhum método se sobrepõe ao outro enquanto produtor de conhecimento, e sim que as diversas formas de busca de compreensão da realidade formam um todo dialético e complementar no entendimento dos fenômenos sociais.

4.2 Resultados e discussão da revisão de literatura

Conforme leitura e análise das temáticas da literatura consultada e objetivos da presente pesquisa, iremos apresentar uma síntese dos principais resultados das investigações científicas e suas contribuições para a compreensão dos impactos da imigração na saúde mental de universitários estrangeiros. Para tal, serão apresentados os potenciais fatores de risco à saúde mental deste grupo de imigrantes, as expressões do sofrimento psíquico e os fatores de proteção.

A respeito dos fatores de proteção e de risco para a saúde mental, estes são variáveis presentes na relação de sujeitos e grupos com o seu contexto e influenciam no bem-estar. O conhecimento sobre tais variáveis é comumente utilizado em programas e intervenções para a promoção e prevenção em saúde, sendo que em intervenções com este fim, o paradigma de fortalecimento dos fatores de proteção vem se destacando como estratégia eficaz para a prevenção em saúde mental (Abreu, Barbaletta & Murta, 2015).

Os fatores de risco e de proteção estão relacionados com o contexto e com a constituição subjetiva, portanto, apresentam por vezes certa ambivalência, ora um fator pode se apresentar como protetor, ora como elemento de risco, a depender de cada encontro cultural. Isso também acontece em uma lógica de equilíbrio/desequilíbrio, visto que ao se proporcionar o desenvolvimento de um fator de proteção, de modo inverso observa-se a diminuição de um risco, por exemplo: a construção de uma cultura de hospitalidade e respeito às diferenças diminui a incidência da xenofobia. Nesse sentido, a análise da literatura seguirá a lógica de cada pesquisa, e apresentará esses fatores conforme o ângulo proposto pelos seus autores.

4.3 Fatores de risco à saúde mental na imigração estudantil

O primeiro fator destacado consistiu nas deficiências na preparação para a imigração. Um dos elementos que contribuiu para maior dificuldade de adaptação e uma intensificação do impacto migratório em imigrantes universitários foi a ausência de informações reais sobre onde pretendiam estudar e viver. A ausência de informações sobre o contexto institucional, cultural e social dos países e instituições de acolhida, e/ou a idealização destes contextos, se apresentaram, segundo as pesquisas que seguem, como intensificadores do choque cultural destes estudantes (Souza & Sediya, 2012; Olivencia, 2014; Brown, Peri & Ruebelt, 2011).

Em pesquisa realizada por Barbosa, Celino, Carneiro e Costa (2016) sobre o acesso de imigrantes universitários ao Sistema Único de Saúde (SUS), os resultados indicaram que os estudantes desconheciam as formas de atendimento no SUS, o que gerava entradas por problemas menos graves nas Unidades de Pronto Atendimento (UPA), ao invés da busca por Unidades Básicas de Saúde (UBS). Tal problemática, segundo os autores, acabava por gerar uma incongruência entre as expectativas de tempo para o atendimento e resolutividade do problema. Outro fator relacionado a esta questão é que a gestão do SUS de cada cidade estabelece protocolos próprios de atendimento conforme as demandas e os dispositivos da rede, o que exige uma atualização destas informações por parte do imigrante e dos serviços de orientação da universidade.

Outro fator central que se relaciona com a preparação para a imigração diz respeito ao nível de proficiência da língua do país em que se irá estudar. Segundo Castañeda (2008), ao estudar em outra língua, o imigrante, a depender de seu domínio sobre esta, terá que dispor de mais tempo de estudo para compreender um texto ou conteúdo de sala de aula. Ao se expressar em uma língua que não domina, o estudante limita a expressão de seu pensamento, quando não prefere o silêncio ao ter que se expressar. A dificuldade linguística também se apresentou como um relevante fator na socialização e integração dos estudantes na comunidade acadêmica e na cidade que escolheram morar, o qual contribuiu para o isolamento social do imigrante em diversas pesquisas (Carrillo, 2016; Chalungsooth & Schneller, 2011; Chang 2007; Doku & Meeums, 2014; Grayson, 2008; Hwang et al., 2014; Prieto-Welch, 2016; Silva & Morais, 2012).

Ainda sobre o âmbito acadêmico, identificaram-se estressores enfrentados pelos imigrantes universitários decorrentes da necessidade de adaptação às diferentes metodologias de ensino e avaliação, do

desconhecimento das regras e procedimentos acadêmicos, da escassez de documentos na língua materna, e da aprendizagem de conteúdos complexos em uma língua diferente (Castañeda, 2008; Santiago, Hobles & Ramos 2011). As diferenças acadêmicas, segundo Marginson (2014), muitas vezes podem ser agravadas por um etnocentrismo acadêmico, que consiste em uma intensa valorização dos elementos epistemológicos da instituição de acolhida e uma negação/indiferença aos conteúdos de formação educativa do imigrante universitário. Tal posicionamento acaba por produzir um verdadeiro “epistemicídio”, que consiste no assassinato do conhecimento do outro (Santos, 2007).

No entanto, tal choque acadêmico, segundo Grayson (2008), também pode se relacionar com a qualidade da formação escolar do imigrante nos ensinamentos anteriores. Déficits na formação acadêmica potencializarão as dificuldades neste novo cenário educativo, os quais exigirão do estudante e da instituição um esforço maior para o desenvolvimento tanto do projeto acadêmico deste, quanto do processo de internacionalização da instituição.

Outro fator identificado para o aumento da tensão psicológica do imigrante universitário se relaciona com a expectativa e pressão familiar e/ou comunitária por um sucesso acadêmico e retorno do estudante como “vitorioso”. Nas investigações de Prieto-Welch (2016) e Subuhana (2009) destacou-se que imigrantes universitários tendem a buscar cursos de forte valorização social, e que a família tende a influenciar nesta decisão. No entanto, segundo os autores, à medida que o imigrante universitário encontra dificuldade ao concretizar estas expectativas de sucesso depositadas pela família, este se depara com uma dívida simbólica e, em alguns casos, também com uma dívida real – financeira – para com os familiares.

Outro frequente resultado de pesquisa foi de que quanto maior a diferença cultural, maior a probabilidade de se encontrar dificuldades de adaptação/interação por parte dos imigrantes universitários (Alencar-Rodrigues & Strey, 2010; Han, Han, Luo, Jacobs, & Jean-Baptiste, 2013; Olivencia, 2014; Subuhana, 2009; Swami, 2009). De acordo com os autores, a diferença cultural acaba, em um primeiro momento, por propiciar uma sensação de estranhamento da realidade externa e interna, e uma desestabilização afetivo-cognitiva no campo dos valores, hábitos e crenças. Segundo os estudos, esta desestabilização constitui um dos elementos centrais para a sensação de perda dos elementos culturais protetores. Em pesquisas realizadas por Alencar-Rodrigues e Strey (2010) e Barea, (2008), a diferença nas concepções de gênero e sexualidade em cada país se configuraram como elemento do impacto

cultural na imigração. Segundo o estudo de Barea (2008), a imigração de estudantes do sexo feminino (e pensando ainda a imigração de estudantes que diferem dos padrões heteronormativos, a depender de cada contexto), corresponderá a um movimento de rompimento com as amarras socioculturais dos países de origem e também de embate com a cultura do país de acolhimento.

Já a distância física da rede de apoio – família, amigos, companheiros – faz com que os imigrantes universitários estejam mais suscetíveis ao enfrentamento solitário dos problemas e dos estressores (Doku & Meekums, 2014; Lu, Dear, Johnston, Wootton & Titov, 2015; Pan, Wong & Ye, 2013). A ausência das paisagens, do clima e das comidas típicas também foi apresentada como fator do impacto cultural na pesquisa de Doku e Meekums (2014) propiciando, segundo os autores, sentimentos de desconexão e de não-pertencimento. A enfermidade de algum familiar ou pessoa significativa que ficou no país de origem, e a impossibilidade de retorno imediato também foram notificadas como estressores para os imigrantes universitários (Olivencia, 2014).

Do mesmo modo, a dificuldade financeira surge como um agravante do estado de vulnerabilidade psicossocial de imigrantes universitários oriundos de classes sociais menos favorecidas economicamente (Carrillo, 2016; Castañeda, 2008; Swami, Arteche, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009). Castañeda (2008), em sua pesquisa com estudantes argentinos nos EUA, observou que estes apresentavam maior dificuldade financeira do que os autóctones. Dentre outros fatores, a valorização de cada moeda acaba por influenciar a relação entre a renda familiar ou bolsa do estudante e seu custo de vida no país de destino e, assim, suas possibilidades de ter acesso a lazer, moradia e alimentação de qualidade.

Outro aspecto apontado nos estudos de Santiago et al., (2011), Hagelskamp, Suárez-Orozco, e Hughes (2010) e Saladino & Martinez (2015) diz respeito à possibilidade de trabalho formal ou não por parte do imigrante universitário que necessitará trabalhar para conseguir se sustentar. Tal possibilidade estará atrelada ao tipo de visto obtido ao entrar no país. No caso do Brasil, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), através da resolução normativa 124 do dia 13/12/2016, regulou a possibilidade de trabalho para estudantes com visto temporário. Nestas situações, para a condição de trabalho temporário é necessário, dentre outros critérios, que a função laboral tenha relação com o currículo acadêmico (Brasil, 2018a). Importante ressaltar que estudantes com

visto humanitário ou status de refugiado já estão autorizados ao trabalho.

Uma ampla gama de pesquisas traz o preconceito racial como fator de risco para o sofrimento psíquico dos imigrantes universitários. Pesquisas brasileiras com estudantes africanos, realizadas por Maciel (2017), Mungoi (2012), Silva e Morais (2012), Subuhana (2007), ratificaram que apesar de sermos um país composto por fortes heranças africanas oriundas de uma violenta colonização, ainda vivenciamos o “mito da democracia racial” como apontado por Calligaris (1991), visto não termos superado o fantasma de um passado escravagista. Participantes relataram sentir maior preconceito fora do que dentro da universidade, e de forma mais explícita do que velada, além da intersecção entre o preconceito racial e o de classe, pelo qual os estudantes africanos foram submetidos (Silva e Morais, 2012; Subuhana, 2009). Os estudantes relataram que o preconceito era atenuado quando reconhecidos como universitários e estrangeiros e não como “negros brasileiros”, ou seja, sentiam um preconceito menor ao saírem do estereótipo social de marginalização do negro no Brasil.

Todavia, não foram apenas as pesquisas brasileiras que notificaram em seus resultados a frequência da discriminação racial contra imigrantes universitários como fator de risco à saúde mental destes, e como campo constitutivo e interseccional da xenofobia. Conforme Carrillo (2016) e Prieto-Welch (2016), este também foi um fator encontrado em seus estudos. Já a discriminação étnica e religiosa também se apresentou como fator relacionado com o mal-estar de imigrantes universitários, nas investigações de Nilsson, Butler, Shouse e Joshi, (2008), Swami (2009), Hsien-Chuan, Krägeloh, Shepherd e Billington (2009). Sob o mesmo ponto de vista, conforme pesquisa de Carrillo (2016) com estudantes latino-americanos nos EUA, foi constatado o preconceito de classe como um dos principais desconfortos dos participantes em sua integração na sociedade estadunidense.

Na pesquisa de Woodward (2010) com estudantes refugiados de guerra na Inglaterra foi apontado que os traumas anteriores não elaborados se apresentam como fatores de risco à saúde mental, visto o enfraquecimento das defesas psíquicas no processo migratório. Tal estudo indicou que, mesmo diante da simbolização do curso universitário como desejo de desenvolvimento e de superação de sentimentos de culpa e de sofrimento do passado, os estressores decorrentes da imigração e da instituição acadêmica podem remeter os estudantes a terem que elaborar traumas até então reprimidos.

Por fim, e agregando a pesquisa de Pozzo e Nihei (2018), que investigou a adaptação dos imigrantes universitários da UNILA, constatou-se que as principais dificuldades pós-migratórias dos participantes tinham sido o idioma (32%), a alimentação (24%), o clima (16%), a falta de espaços de lazer e cultura (12%), a discriminação (11%), os costumes (9%), a solidão/estar longe da família (6%) e o alto custo de vida no Brasil (4%).

Desse modo, segundo as pesquisas acima, podemos nomear que os principais fatores de risco na imigração estudantil são: deficiências na preparação linguística, diferença cultural, ausência de informações sobre o novo contexto, necessidade de adaptação a novas metodologias de ensino, etnocentrismo acadêmico, déficits na formação acadêmica, pressão familiar, diminuição da rede de apoio, dificuldade financeira, preconceitos e traumas anteriores. Conforme discutido, cada um destes fatores pode conter diversas especificidades.

4.4 Sofrimento psíquico, sintomas e saúde mental de imigrantes universitários

Destaca-se na literatura revisada que os impactos na saúde mental estão representados por expressões de sofrimento psíquico (emoções e sentimentos), por categorias diagnósticas, por demandas em serviços institucionais e, por fim, em uma única pesquisa, por efeitos positivos na saúde mental e na personalidade devido à imigração.

A pesquisa realizada por Swami et al., (2009) com estudantes malasianos e chineses na Grã-Bretanha, verificou que o nível de saúde se correlacionava com o nível da adaptação sociocultural no país anfitrião. Paralelamente, o estresse aculturativo provocado pela necessidade de adaptação ao novo ambiente cultural foi indicado como característica frequente para manifestações de sofrimento e sintomas nos imigrantes universitários (Barea, 2008; Li, Marbley, Bradley, Lan, 2016; Sa, Seo, Nelson & Lohrmann, 2013; Shim, Freund, Stopsack, Kämmerer & Barnow, 2014 e Sun, 2013).

Já o sofrimento psíquico dos imigrantes universitários relatado nas pesquisas, se concentrou em: sentimentos de frustração, impotência, inadequação, isolamento, medo de fracassar, solidão, nostalgia, tristeza, perda, desânimo, desamparo, desesperança, ódio, sensação de não pertencimento, incerteza, estranhamento e desconexão (Carrillo, 2016; Castañeda, 2008; Doku & Meekums, 2014; Li et al., 2016; Olivencia, 2014; Prieto-Welch, 2016; Subuhana, 2009 e Sun, 2013).

Quanto aos sintomas físicos, destacaram-se gastrite, cefaleia, virose, pico de hipertensão arterial (Barbosa et al., 2016) e também sintomas cognitivos como fadiga cognitiva e dificuldade de concentração (Prieto-Welch, 2016). Outro ponto destacado nos estudos foi que a forma de expressão sintomática pode variar conforme a cultura de cada população. Nas pesquisas de Chang (2007) e Shim et al., (2013) verificou-se que os estudantes chineses apresentavam maior grau de manifestações somáticas do que cognitivo-afetivas, em comparação com outros imigrantes universitários. Nas mesmas pesquisas, somadas ao estudo de Hwang et al., (2014), identificou-se que as mulheres procuram mais os serviços de aconselhamento psicológico do que os homens e que o estigma em relação à saúde mental em cada cultura e as formas de tratamento influenciam a busca de apoio por parte dos imigrantes universitários.

Já o estudo de Andrade e Teixeira (2009) indicou que os imigrantes universitários estão mais propensos a buscar serviços de apoio na primeira metade do curso e que os principais serviços procurados foram: orientação e planejamento de carreira, assistência à busca de moradia, assistência médica/odontológica, espaço de convivência para estrangeiros, assistência psicológica e assistência jurídica.

Yakushko, Davidson e Sanford-Martens (2008) identificaram, em uma universidade estadunidense, que apenas 1,8% dos imigrantes universitários utilizavam o serviço de apoio psicológico da universidade, e que estes encerravam o tratamento mais precocemente do que os estudantes locais. Apontou-se também que, dentre os imigrantes universitários, os latino-americanos e caribenhos tendiam a participar de um número maior de sessões. Todavia, a pesquisa de Chang (2007) com estudantes chineses em Taiwan também detectou uma subutilização dos serviços de saúde da universidade por parte dos imigrantes universitários, assim como na pesquisa de Lee, Ditchman, Fong, Piper, e Feigon, (2014) que notificou que além da subutilização do serviço, a demora pela procura implicou em um agravamento da saúde mental e do desempenho acadêmico dos imigrantes universitários.

Em termos de quadros sintomáticos, a depressão foi identificada em seis pesquisas (Chang, 2007; Han et al., 2013; Prieto-Welch, 2016; Syed, Khimani, Andrades, Ali & Paul, 2008; Woodward, 2010; Yakushko et al., 2008). Outros quadros clínicos relatados foram ansiedade (Sun, 2013; Han et al., 2013) e estresse pós-traumático com ideação suicida (Woodward, 2010).

Na pesquisa de Yakushko et al. (2008), realizada em um centro de aconselhamento psicológico de uma universidade estadunidense, as principais demandas foram problemas de relacionamento (22%) e depressão (15,2%), seguidas de quadros de ansiedade, auto-estima, dificuldades acadêmicas e de orientação profissional, isolamento, estresse, imagem corporal e alimentação (4,6% a 6,9% cada) e, por fim, demandas oriundas de traumas, preocupações com o retorno, abuso sexual, abuso de substâncias, identidade de gênero e ideias suicidas. Já na pesquisa de Hwang et al., (2014), as principais demandas do centro de aconselhamento foram respectivamente: problemas de relacionamento (397), ansiedade (366), humor deprimido (346), problemas de adaptação em geral (313), problema com o controle dos impulsos (160) e de autoimagem (105).

Todavia, é importante citar, conforme pesquisa realizada por Pan et al., (2013) com estudantes chineses pós-migração, que a imigração também possibilita crescimento intrapessoal e interpessoal. Segundo os autores, o processo migratório possibilitou aos participantes que desenvolvessem maiores recursos para superação de situações estressantes, metas de vida mais claras, autoconhecimento e autoconfiança. Foram também identificados o desenvolvimento de habilidades para a comunicação intercultural, o aumento da rede social, a apreciação do relacionamento familiar e maior compreensão das diferenças culturais.

Assim, as condições relacionadas ao sofrimento psíquico dos imigrantes universitários, se concentraram no estresse decorrente da adaptação ao novo contexto cultural e acadêmico, acompanhado por mal-estar psíquico, sintomas somáticos, dificuldades cognitivas, quadros clínicos de depressão, ansiedade e estresse pós-traumático. Em relação às demandas nos serviços de aconselhamento psicológico, destacaram-se as diferenças culturais na expressão dos sintomas, a subutilização dos serviços de apoio psicológico, a demanda no início do curso e a diferença entre gêneros na busca por ajuda.

4.5 Fatores de proteção à saúde mental na imigração estudantil

Um dos fatores de proteção que se destacou nos estudos analisados foi a relação entre o imigrante universitário e sua cultura no país de acolhimento. A possibilidade de expressar e preservar a herança cultural e a identidade através de vestimentas, da música, da dança, da comida, da expressão em língua materna, das festas típicas, reunião

entre os pares, por exemplo, foi apresentada como um proeminente fator para o amortecimento do sentimento de perda dos elementos identitários (Doku & Meekums, 2014; Lee & Pistole, 2014; Maciel, 2017; Mungoi, 2012; Silva & Morais, 2012; Subuhana, 2007).

O contato e a conexão com a própria cultura podem ser compreendidos no processo migratório como tendo a função simbólica de um objeto transicional (Winnicott, 1975). Para este psicanalista, o objeto transicional tem função de auxiliar a criança no processo de elaboração diante da separação de sua mãe, possibilitando um sentimento de presença na ausência; este objeto na infância pode estar simbolizado em um cobertor “naninha” ou um brinquedo, por exemplo. Desta forma, se constitui como um mediador do eu/não eu, do mundo externo e do mundo interno. Na imigração, este objeto cultural constitutivo do sujeito teria também a função de manter a conexão emocional e os laços de parentesco com a cultura de origem, equilibrando assim a tensão interna frente à separação.

Os coletivos, as associações que recebem os imigrantes universitários e as redes virtuais construídas por estes para a recepção e integração dos recém-chegados, repercutem na redução do impacto cultural negativo e na construção de uma nova rede de apoio (Subuhana, 2009). No entanto, segundo estudo de Garcia e Goes (2010), apesar das amizades e do contato com pessoas do país de origem ter a importante função de diminuir o estresse decorrente o encontro intercultural via o compartilhamento dos mesmos elementos culturais, se a rede de apoio permanecer constituída apenas por pares, o estudante imigrante terá menos contato com a língua e a cultura anfitriã. Assim, a amizade, ou seja, o laço social dos imigrantes universitários com os estudantes nacionais se destacou como fator preponderante para a integração social nas investigações de Garcia (2012) e Swami (2009).

Kayitesi e Mwaba (2014), Maciel (2017) e Swami (2009) apontam que a abertura para a cultura local e o acesso aos espaços da cidade que permitam este aprendizado, demonstraram ser fatores de extrema relevância para a possibilidade de integração cultural. Entretanto, segundo as investigações, a integração cultural também depende de uma cultura de hospitalidade por parte dos estudantes locais e dos autóctones em geral.

Sob a mesma perspectiva, atividades de lazer e esporte envolvendo imigrantes universitários e locais foram apontadas como instrumentos de integração, de favorecimento de laços de amizade, e de contribuição para a diminuição dos sintomas de ansiedade e depressão em imigrantes universitários (Silva & Morais, 2012; Garcia, 2012; Han

et al., 2013). Ou seja, as atividades coletivas que possibilitam processos de identificação, sensações de pertencimento, satisfação e, ainda, os benefícios biológicos do esporte contribuem para a promoção da saúde de imigrantes universitários. Nota-se que em um primeiro momento estes tendem a desconhecer as possibilidades de lazer e esporte dentro do novo território e estão em processo de construção de uma rotina, de novas amizades e, conseqüentemente, de inserção na sociedade local.

A religião/espiritualidade também demonstrou ser um recurso relevante para atenuar o desconforto psíquico. Alguns autores indicam que a prática religiosa se apresenta de forma mais acentuada nos imigrantes universitários do que nos estudantes nacionais, e que a religião exerce uma função de amparo psíquico e de atenuação dos estressores provocados pela nova realidade (Gardner, Krageloh, & Henning, 2014; Hsien-Chuan et al., 2009; Pei et al., 2012). A própria etimologia da palavra religião, que deriva do latim *religare*, remete a um movimento de “ligar novamente”, ou seja, reconstituir uma aliança após uma separação, como uma forma de “ponte” entre o mundo interno e o mundo externo, entre o ser humano e os elementos considerados protetores e sagrados de sua cultura.

Os traços de personalidade também se apresentaram como fatores protetivos à saúde mental dos imigrantes universitários nas pesquisas de Marginson (2014), Yang e Noels (2013) e Sun (2013). Características como tolerância à frustração, comunicabilidade, habilidades interpessoais, autoconceito positivo, introversão e extroversão, indicaram auxiliar os estudantes nas estratégias de adaptação e interação sociocultural.

Já o acolhimento institucional, ou seja, as políticas de acolhimento e integração que a própria universidade desenvolve para a melhor inclusão dos imigrantes universitários, se apresentaram como um elemento de proteção psíquica. Os estudos apontaram para a importância de se desenvolver materiais sobre saúde mental traduzidos linguisticamente e culturalmente, e também para a valorização de práticas culturais dos imigrantes (Chalungsooth & Schneller, 2011; Limonta, Moukala, & Limonta, 2012). Destacou-se igualmente a relevância do desenvolvimento de sensibilidade cultural nos técnicos administrativos (pedagogos, assistentes sociais, secretários acadêmicos, psicólogos, etc.), professores e estudantes locais para o acolhimento cultural, linguístico e orientação, inclusive para possíveis encaminhamentos precoces para os serviços de apoio estudantil da universidade (Arar, Masry-Harzalla & Haj-Yehia, 2012; Prieto-Welch, 2016; Saladino & Martinez, 2015).

Segundo Yakushko, Davidson e Sanford-Martens (2008), o acolhimento docente, ou seja, a forma como o professor acolhe o estudante imigrante, se destaca como fator que repercute diretamente no sentimento de pertencimento, na confiança em se expressar em sala de aula e na busca de ajuda e informações. Este mesmo estudo também apontou para o trabalho de treinamento de professores tutores como suporte aos estudantes durante o processo de adaptação.

Sendo assim, os fatores de proteção à saúde mental dos imigrantes universitários concentraram-se na importância do contato com a própria cultura e abertura à nova cultura, no acolhimento por grupos de estudantes, na preparação da instituição e de seus serviços de apoio, na hospitalidade dos moradores da cidade, nas amizades, lazer, esporte, na religião/espiritualidade e por fim, nos traços de personalidade. Diante do exposto, e diante das diferentes perspectivas em que as pesquisas abordaram o fenômeno da imigração estudantil, ratificou-se que o processo migratório, mesmo em uma população aparentemente privilegiada, pode se tornar um fator de risco à saúde mental, a depender de um conjunto complexo e heterogêneo de fatores sociais, culturais, institucionais, políticos, geracionais e subjetivos.

5. MÉTODO

5.1 Delineamento da Pesquisa

O trabalho de pesquisa configurou-se, fundamentalmente, como de caráter qualitativo, que, de acordo com Neves (1996, s/p), *“compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar um sistema complexo de significados”*. Em concordância com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa se caracteriza por apresentar: (1) o contexto onde o fenômeno em estudo ocorre; (2) o caráter descritivo, de forma que possibilite ao leitor a sua própria interpretação; (3) a preocupação fundamental do pesquisador com o significado dado pelos participantes ao fenômeno em estudo, uma vez que o pesquisador procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes e, somente a partir de então, situar a sua interpretação; (4) caráter indutivo, ou seja, construir o conhecimento através da observação e análise de fenômenos particulares.

A pesquisa qualitativa também se distingue pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção às experiências singulares dos participantes. Assim, o conhecimento pode ser definido como uma produção construtivo-interpretativa em que é preciso

interpretar, dar sentido e significado às expressões dos participantes; é dialógico na medida em que a interação com o participante tem fundamental importância no processo de estudo, e também se caracteriza por valorizar a construção teórica dos processos subjetivos tanto no nível social como individual. Para tal, estes devem ser compreendidos dentro do processo de constituição do sujeito e dos processos sociais (Rey, 1999).

A presente pesquisa se caracterizou por seu caráter transversal devido à coleta de dados ter ocorrido em um período de tempo breve e fixo (março e abril de 2018), e ainda por seus elementos descritivos e exploratórios. Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva corresponde à caracterização de uma determinada população e/ou um fenômeno. Já o caráter exploratório de uma pesquisa visa proporcionar um maior conhecimento acerca do assunto, a fim de formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores ou, ainda, comparadas a estudos análogos anteriores.

Conforme os procedimentos utilizados, a presente pesquisa foi composta por uma pesquisa documental (*Análise dos dados secundários da SEPSICO*) realizada com o objetivo de caracterização e exploração do contexto da pesquisa e, em seguida, por uma pesquisa de campo (*Entrevista com imigrantes universitários*). Tais métodos constituíram a via pela qual se objetivou a descrição e exploração da relação entre a variável independente – imigração – e a variável dependente – saúde mental –, ou seja, foram as ferramentas utilizadas como forma de captura científica da realidade para a compreensão do fenômeno estudado.

5.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental consistiu no levantamento e análise das fontes secundárias cujo material ainda não havia sido analisado. Nesta etapa da presente pesquisa, teve-se por objetivo que a análise dos dados proporcionasse uma visão mais acurada do problema, de forma que favorecesse a construção de conjecturas que pudessem orientar as entrevistas, a caracterização dos participantes e a análise dos dados (Gil, 2002; Lakatos & Marconi, 2003; Sampieri, Collado & Lucio 2014).

As fontes secundárias consultadas consistiram no banco de dados da Seção de Psicologia (SEPSICO) da UNILA. Os dados, apresentados em uma planilha *Excel*, foram analisados via estatística frequencial e trouxeram informações gerais dos estudantes que buscaram o serviço

durante os anos de 2016 e 2017. Tais dados disponíveis foram: sexo, idade, nacionalidade, curso, ano de ingresso, data de início dos atendimentos, número de atendimentos, encaminhamentos, índice de rendimento acadêmico, demandas da população atendida e influência da demanda no rendimento acadêmico.

5.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo segundo Gil (2002) se caracteriza pela realização da investigação científica no próprio ambiente onde o fenômeno ocorre e por possibilitar o aprofundamento da compreensão deste. Para tal, se utilizou na presente pesquisa, a entrevista como instrumento de observação indireta do fenômeno.

5.3.1 Entrevista e roteiro semi-estruturado

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro semi-estruturado (Apêndice A) para a realização da entrevista, construído com o intuito de obter informações que permitissem responder aos objetivos da pesquisa. A entrevista foi norteada pela construção de uma estrutura temática, porém, dentro de cada tema, imperou certa liberdade para que o entrevistado discorresse livremente sobre o assunto (Boni & Quaresma, 2005; Ghiglione & Matalon, 1993). O pesquisador, ao seguir este conjunto de questões previamente definidas, o fez em um contexto semelhante ao de uma conversa informal, realizando o *rapport* antes do início da entrevista e comunicando ao participante a importância da sinceridade, de não haver respostas certas ou erradas e também da possibilidade que este falasse livremente ao discorrer sobre os conteúdos das questões.

As entrevistas foram realizadas na UNILA, em salas cedidas pela SEPSICO para que houvesse a preservação do sigilo. Estas foram gravadas mediante autorização prévia do participante. Seguindo o princípio do descentramento linguístico-cultural de Devereux (1973), foi dada a liberdade aos estudantes hispanofalantes para se expressar em português e/ou espanhol, sendo que de forma geral estes transitaram entre os dois idiomas, assim como o pesquisador. Ao término de cada dia de entrevistas foi realizado um diário de campo com o auxílio de um gravador de voz com o objetivo de registrar as impressões, sensações e reflexões que emergiram no entrevistador durante e após os encontros. Tais registros não tiveram o objetivo de se tornar material de análise, mas sim, de favorecer a análise do conteúdo das entrevistas com os participantes.

5.4 Caracterização do contexto da pesquisa

A UNILA foi criada em 2010 na gestão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, com a finalidade de formar recursos humanos aptos a contribuir para o desenvolvimento econômico, cultural, político e científico da América Latina. Tal projeto fez parte da política de democratização e expansão das vagas de ensino superior público que, dentre outros objetivos, levaria o ensino superior gratuito a regiões e classes sociais historicamente desfavorecidas. A universidade ainda representa um dos efeitos da política internacional brasileira naquele momento, que tinha como uma de suas diretrizes a cooperação e o estreitamento das relações sul-sul, bem como o desenvolvimento do Mercosul (Trindade et al., 2009). Segundo o Estatuto da UNILA (2012, p. 1), a missão da universidade é:

Contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, integrados à formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos.

Diante de tal cenário, a UNILA foi eleita como o contexto de pesquisa devido à sua vocação transnacional, que objetiva uma educação

para além das fronteiras territoriais e culturais, e sua missão integracionista, que resultou em um corpo discente dotado de grande heterogeneidade cultural. A instituição, no início do primeiro semestre de 2017, contava com 32,94% de imigrantes universitários nos cursos de graduação, sendo estes de 19 nacionalidades da América Latina e Caribe, o que a configura como uma das instituições de ensino do Brasil com os maiores números percentuais e absolutos de imigrantes universitários de graduação. Em 2015, segundo dados do INEP (2017), a UNILA era a universidade com maior número de imigrantes universitários na graduação dentre todas as instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil. Importante ressaltar que a UNILA vai agrupar a América Latina⁴ conforme a raiz histórico-linguístico-cultural, considerando países latino-americanos os que fazem parte do continente americano e que falam espanhol, português ou francês, bem como outros idiomas derivados do latim (UNILA, 2017b, s/p).

Para efetivação de seu projeto integrativo, a universidade reserva 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes não brasileiros. Desde a criação da universidade o ingresso é realizado por processo seletivo internacional. Podem concorrer às vagas candidatos de nacionalidade de países da América do Sul, América do Norte, América Central e Caribe, com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional e cujo um dos idiomas oficiais seja o espanhol ou mediante comprovação do conhecimento do espanhol ou do português. É necessário ainda que o imigrante obtenha o visto temporário de estudante ou carteira de estrangeiro fronteiriço (UNILA, 2018a).

Nos anos de 2015, 2016 e 2018 foi realizado o ingresso de imigrantes haitianos em que, dentre outros critérios, era necessário que o candidato já residisse no Brasil, tendo em vista que grande parte destes imigrantes eram portadores de visto humanitário (UNILA, 2016a). Para o ano de 2019, a universidade reservou 29 vagas (01 em cada curso) para refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes com visto humanitário que residam no Brasil ou nos demais países da América

⁴Segundo texto institucional sobre a vocação da UNILA, são considerados países que compõem América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Belize, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Ainda na América Latina existem mais 11 territórios que não são independentes e, portanto, não podem ser considerados países (UNILA, 2017b, s/p).

Latina; também reservou 29 vagas para indígenas aldeados de 09 países da América Latina, assim como ampliou para 32 o número de países de sua seleção internacional, apontando assim para a intensificação da multiculturalidade do seu contexto (UNILA, 2018a).

Com relação ao perfil da universidade, e diante do objetivo do REUNI de promover o acesso ao ensino superior público a populações socioeconomicamente vulneráveis, é que a UNILA se caracteriza como uma instituição que congrega a responsabilidade social da inclusão social como uma de suas missões. Deste modo, a aplicação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – que tem como objetivo contribuir para a permanência de estudantes de baixa renda nos cursos de graduação – abrange na UNILA, através do seu programa de auxílios estudantis, tanto os estudantes brasileiros quanto os estrangeiros que necessitam de apoio financeiro para a permanência na universidade (UNILA, 2016a).



Figura 1: UNILA - Unidade Parque Tecnológico de Itaipu (PTI). Foto: Gdia



**Figura 2: UNILA - Unidade Jardim Universitário (JU).
Foto: Click Foz**

Um adendo histórico relevante foi que em julho de 2017 a UNILA e seu projeto político-pedagógico correram o risco de serem extintos devido à proposição de emenda aditiva do deputado federal Sergio Souza (MDB-PR), então presidente da Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural da Câmara dos Deputados. A medida provisória 785/2017 previa a transformação da UNILA em Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). Tal Universidade seria composta pela UNILA e dois campus da Universidade Federal do Paraná (Palotina e Toledo), sendo que apenas os últimos seriam consultados a respeito do desejo de fazerem parte da UFOPR. Dentre as alegações do deputado, estava a necessidade de uma universidade que estivesse voltada para os brasileiros e o oeste do Paraná. Diante de tal embate político, universidades envolvidas e diversas entidades se manifestaram criticamente contrárias ao projeto de extinção da UNILA, principalmente devido ao fato da proposta conter conteúdos xenofóbicos e regionalistas, além da agressão à autonomia universitária. Por fim, após tal pressão política, o projeto foi retirado em agosto de 2017 (Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], 2017; Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de

Ensino Superior Públicas do Brasil [FASUBRA], 2017; UNILA, 2017c).

Em relação ao contexto, outro aspecto de destaque é a posição geográfica da universidade. Ela está situada na cidade de Foz do Iguaçu - PR, na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, que está ligada pela ponte da Amizade com *Ciudad del Lest* - PY, e pela ponte da Fraternidade com a cidade de *Puerto Iguassú* - AR. É também marcada pela relação que os três países mantêm com os rios Iguaçu e Paraná – símbolos de fronteira, mas também de movimento e passagem –; no rio Iguaçu encontra-se as Cataratas do Iguaçu (Brasil-Argentina, figura 1), e no rio Paraná, o projeto binacional da usina de Itaipu (Brasil-Paraguai, figura 2).



Figura 3: Cataratas do Iguaçu. Foto: Alisson. V. S. Ferreira



Figura 4: Usina hidrelétrica de Itaipu. Foto: Ed Abril

O próprio sincretismo do nome da cidade indica suas raízes históricas e culturais, visto que Foz deriva do latim e significa “passagem estreita” e Iguaçu, do Guarani, que quer dizer “água grande”. Portanto, Foz do Iguaçu, ou melhor, “Passagens das Águas Grandes”, consiste historicamente em um lugar de encontro de culturas e de grande fluxo migratório, cujo tecido social é composto de várias etnias e nacionalidades (Oliveira, 2012).

Tradicionalmente, a fronteira do Iguaçu é lugar de povos Guaranis. O primeiro registro feito pelo colonizador notificando a existência destes povos no território, que posteriormente seria lugar de fronteira, foi em 1542. Atualmente, são 11 reservas demarcadas na fronteira e estima-se que existam, nos três países, cerca de 100.000 Guaranis, sendo 45.000 no Brasil, 46.000 no Paraguai e 4.500 na Argentina (Horii, 2014; Oliveira, 2012).

A cidade de Foz do Iguaçu também viveu grande impacto migratório interno quando durante a construção da usina hidrelétrica de Itaipu, sua população saltou de pouco mais de 30 mil habitantes em 1970 para 136.320 pessoas em 1980 (Oliveira, 2012). Atualmente, estima-se que a cidade tenha cerca de 264.000 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018). Em 2009, antes do

início da UNILA, segundo o Sistema de Cadastramento e Registro de Estrangeiros da Polícia Federal (SINCRE), a cidade já era composta por estrangeiros de 74 nacionalidades, principalmente paraguaios, argentinos, libaneses, chineses e coreanos (Oliveira, 2012). Tal cenário geográfico, histórico e cultural repercutiu no contexto institucional e regional, caracterizando a UNILA, a cidade de Foz do Iguaçu e a tríplice fronteira como ambientes fortemente marcados pela interculturalidade.

Já a SEPSICO está localizada no Departamento de Apoio ao Estudante, órgão da PRAE da UNILA destinado a melhorar as condições de permanência e bem-estar psicossocial dos estudantes. A sessão é composta por 04 psicólogos e oferece atendimentos aos estudantes de graduação que apresentem demandas relacionadas ao bem-estar psicossocial e desenvolvimento acadêmico, ou seja, é a principal porta de entrada para as demandas de saúde mental na universidade. Além da oferta de atendimentos individuais, os psicólogos da SEPSICO planejam e efetivam ações de prevenção, promoção e restabelecimento da saúde a partir da articulação com os demais setores da universidade e da comunidade externa; eles fazem parte, igualmente, do Grupo de Trabalho em Saúde Mental na Universidade (UNILA, 2017a).

5.5 Participantes da entrevista

Os critérios para participar da pesquisa foram: (1) ser estudante de graduação da UNILA; (2) fazer parte de um programa de auxílios de assistência estudantil da Universidade e/ou convênio internacional que tenha como critério a condição socioeconômica para a aquisição de auxílio financeiro, e/ou qualquer outra forma de comprovação de vulnerabilidade financeira; (3) apresentar boa compreensão e expressão oral da língua portuguesa; (4) ter 18 anos ou mais; (05) não ter qualquer vínculo com o pesquisador.

Para seleção das nacionalidades foram utilizados os dados da SEPSICO. Estes indicaram que os estudantes de nacionalidades fronteiriças (Argentina e Paraguai) eram os que menos demandavam, proporcionalmente, os serviços de atendimento em saúde mental da universidade. Em vista disso houve a exclusão destas duas nacionalidades do foco da pesquisa. Para a seleção dos participantes para a entrevista foi utilizada a técnica de “Bola de Neve”, que é uma técnica não-probabilística que consiste na indicação de potenciais participantes por informantes-chaves, documentos, e pelos próprios entrevistados (Vinuto, 2014).

Com relação ao contato com os(as) primeiros(as) entrevistados(as), foi solicitada a colaboração da SEPSICO e de outros estudantes da universidade; estes solicitaram a autorização do potencial participante para o fornecimento do seu e-mail de contato e/ou telefone. O contato foi inicialmente realizado por e-mail, escrito em espanhol para os hispano-falantes e com o envio do TCLE em espanhol e português, além das devidas informações de horários e locais que favorecessem a participação do estudante, já que este podia escolher se queria realizar sua entrevista na unidade Jardim Universitário (JU) ou na unidade Parque Tecnológico de Itaipu (PTI). Houve uma mínima alteração do TCLE em espanhol na quinta entrevista devido um participante ter se disponibilizado a substituir palavras que fazem parte do vocabulário espanhol, mas que não são utilizadas frequentemente. Já o contato prévio e as entrevistas com os haitianos foram realizadas em português, porém foi disponibilizada uma versão do TCLE em crioulo haitiano como forma de garantir a total compreensão dos objetivos da pesquisa e também como elemento de descentramento linguístico-cultural (Devereux, 1973). Além do contato por e-mail, também se utilizou o contato via aplicativo de troca de mensagens devido esta ter sido uma ferramenta eficaz para o agendamento de algumas entrevistas.

A variedade das chamadas “sementes” para o estabelecimento da rede de participantes justificou-se pela possibilidade de adentrar em uma diversidade de teias relacionais e assim alcançar uma potencial heterogeneidade de narrativas (Vinuto, 2014). Por exemplo, só foi possível ter participantes haitianos devido ao auxílio de um estudante da mesma nacionalidade que se comunicou com toda a comunidade universitária haitiana e repassou ao pesquisador o nome e contato dos interessados. No geral, nem todos os contatos se concretizaram em participações efetivas; dos 28 contatados, 10 não puderam participar. Os motivos foram: dificuldade de conseguir um tempo livre para a entrevista, ausência no dia da entrevista, desistência. Um participante teve que ser excluído, pois teve uma grave crise de saúde mental dias antes da entrevista e, devido aos riscos psicológicos, decidiu-se pela não participação.

Participaram da pesquisa 18 imigrantes universitários, sendo 11 homens e 07 mulheres de 07 nacionalidades (Colômbia, Haiti, Peru, Equador, Bolívia, Venezuela, Uruguai). Este número de participantes resultou da análise e conclusão de que as entrevistas propiciaram certa repetição de conteúdos e, conseqüentemente, material consistente para atender os objetivos da presente pesquisa, conforme as considerações de

Minayo, (2017) sobre os parâmetros a serem atendidos nas pesquisas qualitativas.



Figura 5: Mapa referente aos países de origem dos participantes da pesquisa

Após cada entrevista foi aplicado o formulário sociodemográfico do Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC). Este foi construído pelo NEMPsiC e aplicado com o objetivo de auxiliar na compreensão das especificidades migratórias e socioculturais dos participantes da pesquisa. O formulário (Apêndice B)

é constituído de 47 perguntas divididas em 08 categorias. São elas: *dados pessoais, escolaridade e ocupação, renda, moradia, utilização do SUS e/ou SUAS, religião/crença, rede social, língua e dados sobre a imigração.*

Referente aos dados da Seção de Psicologia da UNILA foi realizado contato com os profissionais e, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e das possíveis dúvidas, estes autorizaram (Apêndice F) e compartilharam os dados referentes aos atendimentos realizados nos anos de 2016 e 2017.

5.6 Procedimentos éticos

Em concordância com a resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre os princípios éticos nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (devidamente descrita no Termo de Consentimento Livre Esclarecido), aos participantes foi garantida autonomia, não maleficência, beneficência e justiça no processo de pesquisa, bem como o sigilo de sua identidade. Ressalta-se que em uma das entrevistas foram retirados, a pedido do participante, conteúdos que este não gostaria que estivessem relatados pela possibilidade de identificação e exposição. Dessa forma, foram efetuados os devidos cuidados para tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua privacidade e cultura e defendê-los em sua possível vulnerabilidade, salvaguardando o direito de recusa à participação e desistência no decorrer do processo, caso assim o desejassem, sem que lhes acarretem qualquer prejuízo.

Para fins de total garantia da compreensão dos participantes, com relação ao termo assinado, estes foram confeccionados em versões em português, espanhol e crioulo haitiano, além de ter sido firmado um termo de autorização dos órgãos envolvidos para o desenvolvimento da pesquisa. Também foi combinado com os participantes que, ao final da dissertação, será disponibilizado o endereço de publicação na página do NEMPsiC para que estes tenham acesso à produção científica decorrente da pesquisa. Caso manifestem alguma dúvida ou necessidade de esclarecimento sobre os resultados, o pesquisador disponibilizará horários para um novo encontro na universidade.

Em decorrência da possibilidade, mesmo que mínima, de riscos sociais, físicos e principalmente emocionais referentes a conteúdos afetivos evocados durante ou após as entrevistas, o pesquisador esteve à disposição para atender e orientar os participantes. Sendo que além dos

acolhimentos realizados devido às emoções evocadas pelas entrevistas, se fez necessário orientar e encaminhar três participantes para que iniciassem um acompanhamento com os profissionais da Seção de Psicologia da UNILA. Cabe também ressaltar que o projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH- UFSC) e aprovado com o parecer 2.562.760.

5.7 Análise de dados

Os dados documentais foram analisados com o auxílio de uma planilha *Excel*, com o objetivo de organizar e sistematizar as informações ali presentes para posterior taxonomia e análise de frequência das demandas e demais características da população estudada.

As entrevistas foram transcritas para um documento de *Word* e tiveram como referência as sugestões de codificação de Manzini (2008). As partes com *ruídos* que impossibilitaram a compreensão da palavra ficaram entre parênteses e assinaladas com a palavra inaudível, os *silêncios* superiores há 5 segundos foram identificados pela expressão da quantidade de segundos, por exemplo, (6s), as *emoções*, como risos ou lágrimas foram destacadas, entre dois parênteses, por exemplo, ((risos)), as reticências entre parênteses (...) simbolizam *cortes* no discurso devido a necessidade de síntese e/ou complementação do conteúdo e as *perguntas adicionais ou verbalizações de entendimento* por parte do pesquisador ficaram entre colchetes [].

As entrevistas realizadas em espanhol foram traduzidas e submetidas à análise de tradução por pares do NEMPsiC. Na sequência, foram submetidas à análise de conteúdo para fins qualitativos, que consiste em um conjunto de técnicas de caráter hermenêutico que tem como objetivo a sistematização e exploração dos significados de um documento (Bardin, 2009; Campos, 2004).

Para a execução da análise de conteúdo, deu-se início à fase de pré-exploração do material, que possibilitou aos pesquisadores apreender e organizar de forma não estruturada os aspectos importantes para as próximas fases da análise. Foram empreendidas várias leituras e audições de todo o material coletado, a princípio, sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim tentando apreender de uma forma global as ideias principais e seus significados gerais (Bardin, 2009; Campos, 2004).

Num segundo momento foram eleitas as unidades de análise. Estas incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou texto completo de entrevistas com um significado coerente com os objetivos da pesquisa. Para tal, foram utilizados os objetivos do trabalho e os pressupostos teóricos da psicanálise como primeiros norteadores (Bardin, 2009; Campos, 2004).

Por fim, as unidades de análise foram agrupadas em categorias construídas conforme pré-direcionamento do roteiro de entrevista, que teve como norte os objetivos de pesquisa. Após formalizadas, foram sujeitas à revisão de outros pesquisadores do NEMPsiC para fins de verificação da congruência referente à construção destas. Segundo Campos (2004), as categorias podem ser caracterizadas como grandes enunciados que abrangem um número variável de temas. Deste conjunto de temas, extraíram-se as subcategorias e as unidades temáticas construídas segundo seu grau de intimidade ou proximidade semântica de forma que, decorrente de sua análise, pudessem revelar significados e elaborações relevantes que atendessem aos objetivos da pesquisa. As subcategorias e as unidades temáticas foram descritas a partir das similaridades entre as falas dos participantes, uma vez que foi o conjunto de significados em comum que as definiram e também os conteúdos de relevância implícita (Campos, 2004). A partir dessas descrições foi possível identificar (ou não) congruências com outros estudos e reflexões já publicados, de forma a obter mais informações para analisar os dados coletados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, serão apresentadas as informações e discussões referentes à pesquisa documental realizada junto à SEPSICO. Em seguida, serão expostos e discutidos os dados referentes à pesquisa de campo, cuja ordem de apresentação será: a caracterização dos participantes obtida por meio do formulário sociodemográfico intercultural do NEMPsiC, uma biografia migratória de cada participante e, em seguida, a análise de conteúdo proveniente das entrevistas.

6.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental refere-se ao levantamento das características e das demandas dos imigrantes universitários atendidos na SEPSICO nos anos de 2016 e 2017. Os dados analisados foram:

nacionalidade, sexo, idade, taxas de comparecimento e finalização do processo psicoterapêutico, encaminhamentos, rendimento acadêmico, cursos e, por fim, as principais demandas.

Nacionalidades

Nos anos de 2016 e 2017 houve 225 solicitações de atendimento por parte dos imigrantes universitários, o que indica uma média de 10,57% do total dos imigrantes à procura de atendimento psicológico a cada ano. Ou seja, cerca de um a cada dez estudantes estrangeiros procuraram o atendimento; frequência semelhante foi observada nas demandas dos estudantes brasileiros que, no mesmo período, foi de 11,08%. O equilíbrio na busca por atendimento na Seção de Psicologia entre estudantes brasileiros e imigrantes se contrapõe às observações de Yakushko et al., (2008) e Lee et al., (2014) em universidades estadunidenses, onde, respectivamente, 1,8% e 2,3% dos imigrantes universitários procuravam o serviço de atenção psicológica. Um fator relevante a ser considerado é como cada cultura se relaciona com a representação da saúde mental, e ainda a facilidade de acesso aos serviços em diferentes contextos.

Os imigrantes que mais procuraram o serviço em números absolutos foram: colombianos/as (55), paraguaios/as (49), bolivianos/as (22), peruanos/as (21), equatorianos/as (17), haitianos/as (16), uruguayos/as (13), chilenos/as (10), argentinos/as (08), venezuelanos/as (05), salvadorenhos/as (05), panamenhos/as (02), dominicano/a (01). No entanto, ao calcularmos a proporção entre as solicitações e o número total de estudantes de cada país em cada ano, constatou-se que os únicos que configuraram abaixo da média de 10,57%, foram os paraguaios/as, com 6,05%, e os argentinos/as 5,19%. Ou seja, enquanto as outras nacionalidades estavam na média de solicitação ou a ultrapassaram de um a cada dez estudantes, os estudantes do Paraguai e da Argentina (Fronteiriços) – que eram a primeira e quarta populações de imigrantes na universidade – solicitaram atendimento psicológico em uma média de um a cada vinte estudantes.

Tais dados que retratam a diferença na busca por atendimento psicológico entre os estudantes argentinos e paraguaios e os demais estudantes estrangeiros, podem ser compreendidos à luz da etnopsiquiatria, que ressalta a função da cultura como protetora do psiquismo (Devereux, 1973; Martins-Borges & Pocreau, 2009; Nathan, 1994). Podemos considerar que apesar do fato de imigrarem, há indícios de que os impactos da imigração são minimizados pela proximidade que

estes estudantes têm com seus países e sua cultura. Nesse sentido, compreende-se que os sentimentos relacionados com a separação, perda e o choque cultural estariam amortecidos pela proximidade com a família, amigos, os pratos típicos, a língua materna - especialmente no caso do Guarani -, a lógica de funcionamento de suas sociedades, o clima e etc. Pode-se pensar, igualmente, que por ser uma região de fronteira onde ocorrem trocas culturais constantes com esses dois países, estes estudantes teriam maior conhecimento prévio da cultura brasileira diminuindo, assim, o choque cultural.

Sexo

A média de imigrantes universitários matriculados na universidade era de 53,9% de estudantes do sexo masculino e 47,1% do sexo feminino. Tal semelhança nos permite identificar o fenômeno social da feminização nas imigrações (Assis, 2007; Dutra, 2017). Segundo as autoras, apesar de historicamente as mulheres sempre fazerem parte dos fluxos migratórios, elas praticamente eram invisibilizadas nas pesquisas. Como podemos constatar, além de ser significativo, este movimento não ocorre apenas dentro das migrações familiares, mas cada vez mais na busca de autonomia e formação de ensino superior.

A partir das considerações dessa variável constatou-se que dos imigrantes universitários que buscaram o serviço de atenção psicológica, 64,89% eram do sexo feminino e 35,11% do sexo masculino. Já na população de estudantes brasileiros que era de 51,79% do sexo feminino e 48,21% do sexo masculino, a taxa de procura pelo serviço foi de 62,15% de estudantes do sexo feminino e 37,39% do sexo masculino e 0,44% dxs que se declararam não-binários. Observamos que, em geral, as mulheres buscaram mais o serviço de atenção psicológica, independentemente de serem brasileiras ou estrangeiras, o que traz um dado novo em relação às pesquisas de Chang (2007), Santiago et al., (2011), Hwang et al., (2014) e Tidwell e Shideh (2007) que apenas identificaram que as imigrantes universitárias buscavam mais o serviço de atenção psicológica do que os homens, sem comparar com a busca de atendimento psicológico entre homens e mulheres autóctones.

Idade e período do curso

A *idade* média dos imigrantes universitários que buscaram o serviço foi 23 anos. Foram atendidos imigrantes que estavam entre o

primeiro e oitavo ano de graduação. O segundo ano se mostrou – com uma média de 28,23% das solicitações – como o momento em que os estudantes mais procuraram o serviço de atenção psicológica. Tal propensão à busca de apoio psicológico nos primeiros anos do curso também foi encontrada na pesquisa de Andrade e Teixeira (2009). Tais dados remetem à importância da adaptação pós-migração nos primeiros anos, sendo que os impactos no desenvolvimento acadêmico podem retardar a conclusão do curso no tempo mínimo.

Rendimento acadêmico

O *Índice de rendimento acadêmico* (IRA) médio dos imigrantes que buscaram atendimento nos referidos anos do estudo foi de 6,84. Na UNILA, o índice de rendimento acadêmico é um dos critérios para a manutenção de bolsas da universidade, sendo que o mínimo satisfatório é que este se mantenha igual ou maior que seis. Dos estudantes estrangeiros que procuraram o serviço, 74,6% tinham IRA igual ou acima de seis, e 25,4% abaixo do considerado satisfatório. Importante esclarecer que o índice igual ou acima de seis não garante a conclusão do curso no tempo mínimo estipulado, visto este estar sujeito a variáveis como o número de matrículas e as especificidades curriculares de cada curso. Porém, é útil como parâmetro geral para a observação do rendimento acadêmico dos estudantes.

Processo de atenção psicológica

A taxa de finalização do processo de atendimento (acolhimento/aconselhamento psicológico ou psicoterapia breve) e/ou encaminhamento foi, em 2017⁵, de 42,30% para os imigrantes, em comparação a 50,78% dos brasileiros. A taxa de abandono entre imigrantes e brasileiros se manteve semelhante, respectivamente 28,72% e 25%. Dos que ainda continuavam em acompanhamento durante o início de 2018, a taxa de imigrantes universitários era de 5,76% em relação a 2,61% dos brasileiros. No entanto, a taxa de não comparecimento em nenhuma sessão foi de 26,92% para os imigrantes e 18,32% para os brasileiros. Verifica-se, desta forma, que os imigrantes finalizaram em menor número o processo de atenção psicológica e

⁵ Estes dados são referentes apenas ao ano de 2017, devido à inclusão desta variável apenas neste ano.

também tinham um maior índice de não comparecimento a nenhuma das sessões.

Encaminhamentos

Foram realizados 59 encaminhamentos a serviços internos ou externos à UNILA. Destes, se destacaram os encaminhamentos externos (24) direcionados a tratamentos emergenciais ou de médio e longo prazo relacionados à *saúde mental*: Psiquiatria (12), Psicoterapia (09), Centro de atenção psicossocial, CAPS (03). Quanto aos encaminhamentos internos (19), eles se concentraram principalmente nas demandas *pedagógicas e de orientação acadêmica*, sendo 14 para a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e seus respectivos setores, e 05 para a coordenação de curso e/ou professor. Os outros encaminhamentos se destinaram a setores distintos da área social, da saúde em geral e administrativa: Serviço Social da PRAE (04), Centro de Referência de Atendimento à Mulher, CRAM (02), Departamento de Atenção à saúde, DEAS (04), Unidade Básica de Saúde, UBS (03), Pró-Reitoria de Relações Internacionais, PROINT (03).

Tabela 1: Cursos dos imigrantes que buscaram atendimento na Seção de Psicologia

Engenharia Civil de Infraestrutura	28
Engenharia de Energia	22
Arquitetura e Urbanismo	21
Medicina	16
Relações Internacionais e Integração	16
Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	13
Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	12
Saúde Coletiva	09
Cinema e Audiovisual	09
Letras, Artes e Mediação Cultural	08
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	07
Letras, Espanhol-Português	07
Biotecnologia	06
Serviço Social	05
Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e	05

Política na América Latina	
Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química	05
Engenharia Química	05
Engenharia Física	04
Administração Pública e Políticas Públicas	03
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	03
Engenharia de Materiais	03
História (Bacharelado e Licenciatura)	03
Filosofia – Licenciatura	02
Música	02
Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	01
Matemática – Licenciatura	01
Química – Licenciatura	01

Observa-se que os imigrantes universitários que buscaram o serviço de psicologia, em grande parte são oriundos de cursos de maior reconhecimento social e carga horária curricular. Na pesquisa de Rivello, Assumpção e Freitas (2014), houve a constatação que os imigrantes universitários da UNILA, se concentravam em cursos com este perfil, o que também foi encontrado em investigações em outras universidades (Prieto-Welch, 2016; Subuhana, 2009). Segundo os dois últimos autores, as expectativas familiares e comunitárias em torno da formação em cursos de forte valorização social no exterior, produzem motivação para o estudante, mas também uma pressão para o desempenho e o fantasma de uma dívida simbólica frente à possibilidade de fracasso. Outro ponto a se considerar é sobre o acesso e permanência nesses cursos nos países de origem, e as próprias demandas de profissionais dessas áreas nos respectivos países.

Tabela 2: Principais demandas dos imigrantes universitários entre 2016 e 2017

Demanda⁶	Quantidade	Percentual
1. Estados depressivos	42	11,57%
2. Estados ansiosos	35	9,64%
3. Dificuldades em se relacionar (solidão)	31	8,53%
4. Insatisfação com o curso/universidade	26	7,16%
5. Dificuldade de adaptação	25	6,88%
6. Dificuldade com a organização e hábito de estudos	24	6,81%
7. Dificuldade de ensino-aprendizagem	18	4,95%
8. Dificuldade no relacionamento familiar	17	4,68%
9. Dificuldade em relacionamento íntimo	16	4,40%
10. Violência (Racismo, sexicismo, xenofobia)	13	3,57%
11. Estresse	12	3,30%
12. Alteração do sono	11	3,03%
13. Dificuldade de atenção e concentração	11	3,03%
14. Ideação ou tentativa de suicídio	10	2,75%
15. Vulnerabilidade socioeconômica	09	2,47%
16. Dificuldade de relacionamento com professores	08	2,20%
17. Luto	07	1,92%
18. Estados psicóticos/surto	07	1,92%
19. Uso nocivo de substância psicoativas	06	1,65%
20. Insegurança/baixa auto-estima	05	1,37%
21. Busca de autoconhecimento	05	1,37%
22. Maternidade: Gestação/Puerpério/Aborto	05	1,37%
23. Transtorno de personalidade	05	1,37%

⁶ Sexualidade e gênero, doença orgânica grave, problemas alimentares, doença grave na família, auxílio a pessoas com deficiência ou transtornos globais da aprendizagem, dificuldade de retornar ao país, psicoeducação da rede de apoio e hipocondria, figuraram separadamente menos de um por cento das demandas descritas pelos profissionais. Totalizando 19 demandas ao total

Destaca-se nos dados dos atendimentos da seção de psicologia uma diversidade de demandas que vão desde quadros psicopatológicos a dificuldades de adaptação e integração social e educacional. Com relação aos quadros depressivos, estes também foram os estados psicopatológicos mais proeminentes em pesquisas com imigrantes universitários (Chang, 2007; Han et al., 2013; Prieto-Welch, 2016; Syed et al., 2008; Woodward, 2010; Yakushko et al., 2008). Já os quadros de ansiedade patológica foram encontrados nas investigações de Han et al., 2013; Sun, 2013. A demanda de orientação profissional oriunda da insatisfação com o curso/universidade se destacou na pesquisa de Andrade e Teixeira (2009) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e os problemas de relacionamento, nas pesquisas de Hwang et al., (2014) e Yakushko et al., (2008) realizadas junto a serviços de aconselhamento em universidades estadunidenses. Ainda, a dificuldade de adaptação em geral se destacou como as principais demandas na pesquisa de Hwang et al., (2014).

Outro dado que chamou a atenção foi a presença de casos graves de saúde mental, representados pelas demandas decorrentes de ideação suicida ou tentativa de suicídio (10) e surto psicótico (07). Além dos dados numéricos, também chamou a atenção do pesquisador a não realização de uma das entrevistas, decorrente de uma grave crise de saúde mental de um dos participantes dias antes da data agendada. O exposto nos faz refletir sobre a complexidade adicional que estes casos possuem; o imigrante universitário está longe de sua rede de apoio, o que pode constituir um fator de risco suplementar à situação de desamparo no momento de crise. Na revisão de literatura, apenas na pesquisa de Woodward (2010) com estudantes refugiados de guerra que apresentavam sintomas de estresse pós-traumático, e na de Yakushko et al., (2008), nos EUA, que havia sido relatado a ocorrência de casos graves em saúde mental. Não obstante, os outros dados que emergiram da tabela de demandas dos imigrantes universitários serão discutidos conforme sua relação com os dados das entrevistas.

6.2 Pesquisa de campo

As 18 entrevistas foram realizadas com o apoio de um roteiro semi-estruturado e um formulário sociodemográfico intercultural. O tempo total de gravação das entrevistas foi de 20h08min, com uma média de 01h15min para cada entrevista (sem contabilizar o tempo da aplicação do formulário sociodemográfico, visto que esta parte não foi gravada). Assim, serão apresentadas as características dos participantes

e, posteriormente, os dados das entrevistas conforme a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2009) e Campos (2004), concomitantemente em discussão com a literatura consultada.

Tabela 3: Perfil sociodemográfico

Variável		N°
Nacionalidade	Colombiana	08
	Haitiana	04
	Peruana	02
	Equatoriana	01
	Boliviana	01
	Uruguaia	01
	Venezuelana	01
Sexo	Masculino	11
	Feminino	07
⁷ Idade	19 a 22 anos	09
	23 a 27 anos	08
Grupo étnico	Muisca	01
	Quéchua	01
	Indígena	01
	Africano	01
Cor/Raça	Não se identifica	05
	Preta	04
	Indígena	03
	Outro: Trigueño, Mestiço,	03
	Mulata	02
	Parda	01
Status conjugal	Branca	
	Solteiro/a	12
	Namorando	04
Escolaridade	Casado/a	02
	Ensino superior incompleto	17
	Ensino superior completo	01
Cursos atuais	Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade	02
	Ciências Econômicas - Economia, Integração e	02

⁷ Uma participante optou por não informar a idade alegando que não era comum informar este dado em seu país de nascimento.

	Desenvolvimento	01	
	Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado e Política na América Latina	01	
	Engenharia de Materiais	02	
	Engenharia Química	02	
	Engenharia de Energia	02	
	Letras, Artes e Mediação Cultural	02 04	
	Medicina Saúde Coletiva		
Ocupação antes da imigração	Auxiliar de laboratório	01	
	Emissor sociopolítico em uma rádio	01 08	
	Estudante	04	
	Estudante/trabalhador (Músico, Tradutor, Técnico em Informática, Produtor áudio visual)	01 01	
	Operário	01	
	Vendedora	01	
	Auxiliar de Marketing Técnico de automatização		
	Primeira ocupação no Brasil	Estudante universitário	12
		Auxiliar de Cozinha	02
Auxiliar de Limpeza		01	
Auxiliar Geral		01	
Motorista		01	
Produtor Áudio Visual		01	
Renda Mensal	Até 1 salário mínimo	13	
	De 1 a 3 salários mínimos	05	
Origem da renda	Bolsa da universidade	12	
	Bolsas da universidade e auxílio dos familiares	05	
	Auxílio dos Familiares	01	
Residência	Alugada	16	
	Moradia universitária	01	
	Cedida por uma Igreja	01	
Nº de pessoas na residência	Estudantes que moram sozinhos	06 12	

	Estudantes que moram com outros estudantes (02 a 07)	
Estudantes que moram com outros estudantes	Moram com pessoas de outras nacionalidades	08
	Moram com pessoas da mesma nacionalidade	04
Acessaram o SUS	Sim	14
	Não	04
Possuem cartão SUS	Sim	15
	Não	03
Acessaram o SUAS Benefício no SUAS	Sim	07
	ID Jovem	07
Religião/Crença	Sim	13
	Não	05
Religiões/Crenças	Cristão (Não frequenta igreja específica)	03
	Evangélico	03
	Budista	02
	Católico	01
	Metodista	01
	Batista	01
	Crença em Deus	01
	Deísta	01
Língua Materna	Espanhol	13
	Crioulo Haitiano	02
	Crioulo Haitiano e Francês	02
	Quéchua	01
Conhecimento de outros idiomas (Exceto Português)	Espanhol	02
	Inglês	11
	Alemão	01
	Italiano	02
	Francês	02
Nível da língua portuguesa no período da entrevista: Compreensão oral	Ótima	09
	Boa	07
	Regular	02
	Ruim	00
Compreensão escrita	Ótima	08
	Boa	07
	Regular	03
	Ruim	00

Expressão oral	Boa	10
	Ótima	04
	Regular	04
	Ruim	00
Expressão escrita	Boa	10
	Regular	07
	Ótima	01
	Ruim	00
Motivação para imigrar	Melhor formação educacional	11
	Crise humanitária e política	05
	Desejo de conhecer o Brasil/Amor por viagens	01
	Depressão	01
Visto atual	Estudante	09
	Acolhida Humanitária	05
	MERCOSUL	04
Percurso	Direto (Foz do Iguaçu)	12
	Já residiam no Brasil	06
Status migratório atual	Imigrante universitário	13
	Misto (Imigrante por razões humanitárias/imigrante universitário)	05

6.2.1 Considerações sobre o perfil sociodemográfico

Diante da diversidade dos dados, se faz pertinente uma descrição geral do perfil dos participantes, bem como alguns apontamentos. Com relação às nacionalidades destacou-se a presença de estudantes colombianos. Tal fato foi influenciado devido esta ser a segunda maior população de imigrantes na universidade e a que mais acessou o serviço de atenção psicológica nos anos de 2016 e 2017.

A participação de representantes de sete nacionalidades permitiu um retrato da multiculturalidade do contexto de pesquisa. Podemos destacar a existência de quatro línguas maternas entre os participantes, a possibilidade de mais de uma língua materna por imigrante, a variedade de identificações na questão sobre cor/raça, preponderância de imigrantes universitários que se autodefiniram pretos, indígenas e “mestiços”, e a distribuição entre participantes do sexo feminino e masculino.

Em relação à identidade étnica, esta pode ser conceituada como um sentimento de pertença a um povo ou comunidade e às suas heranças históricas, culturais e biológicas (Baztán, 2015). Neste quesito, quatro participantes declararam suas origens étnicas. Destes, dois apresentaram identificações de forma generalista (Africana – Indígena), mas que representam fortes raízes históricas e culturais de seus países, respectivamente Haiti e Colômbia. Já em relação à etnia Quéchua, esta é oriunda do império e povo Inca e permeia a matriz cultural dos povos andinos. Hoje em dia, mais de 10 milhões de pessoas falam o idioma Quéchua na região andina, sendo idioma oficial na Bolívia e no Peru. Os povos Quéchuas estão concentrados em três países (Bolívia, Peru e Equador), mas, também estão presentes em algumas regiões do Chile e no norte da Argentina (Oliveira, 2017). Os Muisca são tradicionais dos departamentos de Cundinamarca e Boyacá na Colômbia, concentrando-se principalmente nos planaltos de Bogotá, porém, também vivem em regiões no Equador e na região andina da Venezuelana (Rubio, 2005).

Em relação às atividades laborais antes da imigração, destaca-se um perfil misto: participantes que se dedicavam integralmente aos estudos antes da imigração, os que eram estudantes/trabalhadores, e os que se dedicavam exclusivamente ao trabalho. Já a renda dos entrevistados no período da pesquisa, oscilava em torno de um salário mínimo brasileiro, e quase a totalidade desta renda era oriunda dos auxílios do Programa de Assistência Estudantil da Universidade, sendo eles: auxílio moradia (R\$300,00 mensais), auxílio alimentação (R\$300 reais mensais) e vale transporte, que corresponde a duas passagens por dia letivo (UNILA, 2016a)⁸. Não obstante, alguns estudantes declararam receber ajuda orçamentária dos familiares para auxiliar no pagamento das despesas, assim como a realização de trabalho remunerado nas férias; somente uma participante tinha sua renda exclusivamente do apoio familiar, porém recebendo menos de um salário mínimo.

A maioria dos estudantes já possuía o cartão do Sistema Único de Saúde (15) e também já haviam acessado o sistema (14). No entanto, em relação ao SUAS apenas uma pequena parte (7) afirmou conhecer ou ter acessado algum benefício que, no caso, foi exclusivamente o ID Jovem. Este é um programa destinado a jovens de baixa renda e possibilita os seguintes benefícios: meia-entrada em cinemas, shows, teatros, museus, partidas de futebol, parques naturais, entre outros; passagens em viagens

⁸ O salário mínimo no ano de 2018 correspondia a R\$954,00. Portanto, o valor de auxílio moradia e alimentação equivalia a 62,89% do salário mínimo.

interestaduais, sendo dois assentos com 100% de gratuidade e dois assentos com desconto de no mínimo 50%; isenção nas inscrições em concursos públicos e vestibulares de universidades e institutos federais (Brasil, 2018b). Diante do desconhecimento da possibilidade do benefício por parte dos entrevistados, foram realizadas orientações aos participantes que tinham interesse de como e onde ter acesso ao ID Jovem.

Dentre o perfil religioso destacou-se certa diversidade entre os que praticam suas crenças segundo os princípios cristãos (Igreja Católica, Igrejas Protestantes) e também os que não frequentam nenhuma igreja, mas que se identificavam como cristãos. Tal diversidade também se expressou pela presença do Budismo, do Deísmo⁹, e também por um número importante de participantes (05) que afirmaram não ter nenhuma crença ou religião.

Para a maioria (13) foi a primeira imigração, e houve equilíbrio entre os que migraram sozinhos (10) e acompanhados (08). A respeito das motivações para imigração, os dados demonstraram um perfil multifacetado em que se apresentou a representação tradicional sobre o imigrante universitário e sua busca por melhores condições e oportunidades educacionais, o conhecimento de uma nova cultura, o restabelecimento de um projeto de vida rompido pela imigração forçada e, por fim, a imigração como uma forma de fuga de conflitos pessoais.

Em relação à documentação dos imigrantes universitários, esta foi tipificada pelo *visto temporário de estudante*, que tem duração de um ano, podendo ser renovado enquanto o imigrante permanecer vinculado à instituição educacional, e que permite que o estudante tenha trabalho remunerado desde que haja relação da função com o currículo acadêmico. O *visto MERCOSUL* que habilita nacionais da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai a estabelecer residência temporária no Brasil com duração de dois anos, podendo ser modificado para residência por prazo indeterminado. Por fim, o *visto de acolhida humanitária* constitui uma normativa jurídica brasileira criada para acolher vítimas de crises econômicas e ambientais, categorias estas não contempladas pelo ordenamento jurídico

⁹ O Deísmo expressa uma posição filosófica e também religiosa que aceita a ação divina (Deus) na criação do mundo, certeza esta adquirida não por revelações de Deus ou coisas do gênero, mas sim pela compreensão racional da Divindade. Uma percepção que parte do conhecimento das leis que “administram” a vida e a natureza. Ou seja, no deísmo basta à razão para “encontrar” Deus. (Mello, 2010. p.179)

internacional do direito ao refúgio. Este visto temporário tem duração de dois anos e garante a possibilidade de trabalho ao imigrante (Brasil, 2018c).

Dentre os que já residiam no Brasil, ressalta-se que todos moravam na região Sudeste e Sul, respectivamente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Além destes estados serem considerados de grande potencial econômico e, concomitantemente, de maiores possibilidades de emprego, em cinco dos seis casos os imigrantes se destinaram a cidades que já tinham pessoas de sua rede social para acolhê-las em um primeiro momento.

Devido o fenômeno da imigração ser multifacetado e nem sempre passível de uma simples categorização via as diversas motivações e possibilidades que o imigrante possa ter em seu percurso e permanência, se fez pertinente a compreensão do *status migratório misto*. Este representa o fenômeno quando suas características combinam mais de uma categoria migratória (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2015), por exemplo, imigrantes forçados que se vinculam a universidades em outro país como uma forma de continuidade e proteção do projeto acadêmico e existencial.

6.2.2 Biografias migratórias

Participante 1 (P1): *Colombiana*, 19 anos, natural de Popayán; não tinha intenção de imigrar para cursar graduação, mas o fez porque não conseguiu adentrar na universidade pública em sua cidade e não era viável cursar uma faculdade particular. Candidatou-se a uma vaga para ingressar em 2017 devido ao apoio da irmã mais velha que fazia mestrado em outra universidade brasileira e cursava disciplinas na UNILA. Sabia apenas que era uma universidade da integração latino-americana e que, além da boa educação, a interculturalidade era um fator interessante. Relatou que a presença da irmã ajudou muito no início para que não se sentisse totalmente desorientada. Porém, se sentia muito desconfortável por não entender nada que os brasileiros falavam e, ao se aproximar apenas dos hispanofalantes, considera que acabou se fechando para amizades com brasileiros. Sente que a cidade de Foz do Iguaçu não tem muitas possibilidades de lazer e cultura em comparação com a sua cidade. Apontou que sua vida aqui estava uma desordem, engordou muito, sentia-se ansiosa e melancólica, e que não era assim no seu país. Projeta voltar à Colômbia somente depois da pós-graduação, porque considera o programa de pós na Colômbia muito caro, mesmo nas universidades públicas. Verbalizou que se sente muito agradecida

com o Brasil por ter lhe aberto as portas para uma educação crítica e de qualidade, não possibilitada pelo seu país.

Participante 2 (P2): *Colombiana*, 22 anos, natural de Medellín; cursava medicina veterinária em uma universidade pública na Colômbia. Estava com dificuldades no curso, porém relatou que decidiu ingressar na UNILA em 2017 por causa de seu estado depressivo e pelo fato de estar sendo um peso para a mãe. Sentia que com a imigração, sua saúde mental piorou, e que não imaginava que isso poderia acontecer. Relatou que estudava muito, mas não tirava boas notas, que não entendia o que os professores diziam e que se sentia discriminada por sua condição de saúde mental, pelo fenótipo indígena e por ser mulher. Sente que desconfia das pessoas e se apresentava solitária nas suas atividades cotidianas. Como forma de lidar com as dificuldades, frequentava o templo Budista, praticava Yoga na universidade, fazia acompanhamento psiquiátrico, sendo que teve que pagar uma consulta particular porque estava na posição 1200 na lista da fila do SUS. Disse que não tem ninguém para conversar, que a única pessoa que lhe escuta é a psicóloga da universidade. Tem como projetos futuros imigrar para outro país, mas não pensava em voltar para a Colômbia. Imagava-se no fim da graduação, sem o transtorno mental e com vontade de cursar um mestrado. Relatou ter vindo na entrevista porque era uma forma de ajudar outras pessoas, e que em seu dia a dia não se sente valorizada devido ao seu transtorno psicológico.

Participante 3 (P3): *Colombiana*, 21 anos, natural de Pasto; decidiu migrar para estudar no Brasil devido a sua “paixão” pelo país após ter realizado intercâmbio, por não poder pagar um curso privado e não ter conseguido ingressar na universidade pública na Colômbia. Abordou a corrupção no sistema educativo, inclusive na compra de resultados. Conheceu a UNILA por uma matéria de jornal e lhe chamou a atenção a proposta da integração. Chegou em 2016, foi recebida por um veterano colombiano e um dono de hotel. Disse que a chegada foi impactante, mas já falava português e somente tinha que aprender a escrever melhor. Disse também que a relação familiar era de dependência, e que o fato de viver sozinha foi como “nascer de novo”; acha difícil estar longe da família. Apresentou como principais dificuldades não ter gostado do curso, do transporte público, e o fato de não saber como as pessoas vão lhe tratar por ser estrangeira. Relatou se sentir mais estressada e “super ansiosa”. Todavia, narrou gostar da educação na UNILA porque se “aprende andando pelos corredores”, e

que aprendeu a ser mais independente e tolerante. Como projeto futuro pretende fazer pós-graduação em qualquer lugar do mundo, “que irá onde tiver que ir!”.

Participante 4 (P4): *Colombiana*, 25 anos natural de Valledupar; viveu na Venezuela por 10 anos e retornou à Colômbia devido a crise no país vizinho. Sua motivação para imigrar para estudar no Brasil decorreu da dificuldade em ingressar em uma universidade em seu país; teria que trabalhar e pagar os estudos. Ao saber da UNILA pelo esposo, ficou desconfiada por ser de graça e ainda ter a possibilidade de receber bolsa. O fato de conhecer outra língua e a ideia de que a oportunidade poderia passar motivaram (P4) e seu esposo a pesquisar na internet e se candidatarem. Tinha como representações do Brasil, o futebol, o carnaval, a Amazônia, e que era um país moderno. Na chegada, em 2017, ficaram em hospedagem solidária ofertada por estudantes uruguaios e ficou feliz por estar realizando um sonho; porém não entendia o que os professores diziam, e descobriu que as pessoas da comunidade a discriminavam por ser unileira (nome dado aos integrantes da comunidade universitária da UNILA) e estrangeira. Relatou sentir muita falta de comer banana da terra e de poder visitar a família nas férias. Narrou que buscou apoio na igreja e se dedicou aos estudos. Disse estar passando por um “descontrole emocional” que nunca teve antes, e que se sentia triste e isolada. Entretanto, disse gostar do Brasil e, ao se graduar, projeta-se trabalhando por alguns anos no país para adquirir experiência.

Participante 5 (5): *Colombiano*: 24 anos, nascido em Medellín; cursava comércio exterior em uma universidade privada na Colômbia e trabalhava como tradutor Inglês-Espanhol, porém estava insatisfeito com a qualidade do seu curso. Descobriu a oportunidade da UNILA em uma matéria de jornal e, ao consultar um amigo que já morava no Brasil, foi informado que as universidades públicas brasileiras eram de boa qualidade. Já havia realizado intercâmbios no Canadá, Nova Zelândia e EUA e disse que não projetava vir para o Brasil. O pouco que sabia do país era a respeito de Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo; de Foz do Iguaçu só sabia que existiam as Cataratas. Chegou em 2016 para estudar na UNILA e relatou que teve um primeiro ano difícil. Ao chegar, não tinha um lugar para ficar. Alugou uma quitinete com outras colombianas, mas, por não falar português, foram enganados no preço do aluguel. O mais difícil, no âmbito acadêmico, foi ler os textos em português e não ter regularidade e/ou qualidade dos professores de

português. Também mudou de curso por não sentir exigência acadêmica. Com a imigração, sente ter perdido muito de sua qualidade de vida, principalmente pelo acesso que tinha à cultura e lazer em Medellín, e que não encontrava o mesmo em Foz do Iguaçu. Relatou que foi vítima de xenofobia e ameaçado com uma faca, e que a pior coisa que a cidade tem é o transporte público. Declarou que admira no geral a qualificação dos professores da universidade, que está tendo oportunidades educacionais que não teria na Colômbia, que se sente muito mais crítico e que resolveu fazer do seu aborrecimento com o transporte público de Foz de Iguaçu e da fronteira seu tema de TCC. Teve alergia no primeiro ano por causa do calor, pegou dengue e dormia muito porque estava com “depressão, a ponto do suicídio”; também se sentiu deprimido quando estudou nos EUA por sete meses. Disse que buscou ajuda psicológica para superar a situação e que na ocasião se sentia muito mais adaptado. Em relação a seus projetos futuros, deseja fazer intercâmbio no México e em alguma universidade no nordeste do Brasil. Depois de formado, talvez trabalhe em algum país da Europa. Observa-se desligado da família, no sentido de não saber se retornaria à Colômbia, e sente que precisa encontrar um lugar no mundo onde se sinta realizado.

Participante 6 (P6): *Colombiano*, 25 anos, natural de Valledupar; cursava ensino técnico área de segurança do trabalho. Conheceu a UNILA por intermédio de uma senhora que lhe passou informações sobre a universidade após apanhar mangas do quintal de (P6). Apresentou as informações para a atual esposa e chegaram ao Brasil juntos, em 2017. Sobre o Brasil sabia apenas da cultura do futebol e do carnaval. A família se opôs à migração, porém, devido aos conflitos com o pai na época, considera que imigrar foi uma forma de “arejar a cabeça”. Casou-se um dia antes de vir para o Brasil. Foi acolhido por estudantes uruguaios por alguns dias até encontrar uma casa para morar com a esposa e mais dois colegas colombianos. Nos primeiros dias de aula deixou o caderno em branco porque não entendia a língua. Chegou sem os auxílios financeiros da UNILA, o que lhe obrigou a procurar emprego para se sustentar; passou também a frequentar a igreja no Brasil. Não esperava que fosse tão difícil a adaptação, sente muita saudade, vive muito solitário com a esposa, e relatou que sua saúde mental estava no limite e, por não saber como lidar com a situação, chegou a tentar suicídio. Verbalizou que foi estúpido buscar essa saída, mas que não sabia quem poderia ajudá-lo. Ao terminar os estudos pretende ficar por um tempo no Brasil e conhecer outras regiões. Depois

de viajar pela América Latina por meio de um projeto social, almeja também viajar para a Europa e assim ampliar seu conhecimento cultural. Projeta ter filhos e ter uma “base firme de família.”

Participante 7 (P7): *Colombiano*, 23 anos, natural de Cali; trabalhava como técnico de automatização, porém queria voltar a estudar. Sua motivação para candidatar-se a uma vaga na UNILA centralizou-se no interesse em conhecer novas culturas, na representação de que um diploma do exterior traz reconhecimento e facilitaria a inserção no mercado de trabalho na Colômbia, e no fato de ser uma universidade pública e gratuita. Do Brasil sabia apenas da cultura do futebol e do carnaval. Ficou sabendo da UNILA por um jornal e buscou mais informações no site da universidade. Não conhecia ninguém no Brasil, porém foi recebido por um estudante colombiano devido ao processo de acolhimento organizado pelos conterrâneos; também recebeu ajuda de um professor no processo de busca de uma casa. Como pontos mais difíceis de adaptação, elencou o aprendizado acadêmico em uma língua desconhecida, a distância de casa e a representação que algumas pessoas têm de que os estrangeiros estão “roubando as vagas”. Relatou ter procurado a psicóloga em decorrência de uma crise de ansiedade muito forte, nunca sentida na Colômbia. Disse ter aprendido muito sobre as culturas devido ao convívio com os colegas de diversas nacionalidades, que os professores brasileiros são muito qualificados e que, ao se formar, pretende retornar e ajudar a família.

Participante 8 (P8): *Colombiano*, 25 anos, etnia Muisca, natural de Bogotá; já havia imigrado para o Brasil para fazer intercâmbio na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), viajou e trabalhou em algumas cidades do Nordeste. Conhecia o mercado brasileiro de pedras preciosas devido esta ser a profissão do pai e também uma herança cultural Muisca. Relatou apreciar música brasileira, especialmente MPB e decidiu se candidatar a uma vaga na UNILA para o ingresso em 2014 por ter se identificado com o projeto de integração. Não conhecia ninguém na cidade, mas foi recebido por uma colombiana decorrente a um projeto de acolhimento organizado por um professor. Devido a sua experiência anterior no Brasil, relatou ter sentido menos dificuldade de adaptação linguística em comparação aos outros conterrâneos. Porém, descreveu sentir impacto climático decorrente ao calor de Foz do Iguaçu, e também o impacto da discriminação; narrou um episódio de violência policial sofrida por ser estudante da UNILA. Ressaltou ainda que um dos pontos negativos em seu percurso na universidade foi o fato

de não ter conseguido modular seu consumo de maconha. Descreveu se sentir incomodado com a falta de formalidade do brasileiro, mas está satisfeito com o conhecimento e as oportunidades educacionais que a universidade lhe ofereceu. Em suas horas vagas toca instrumentos, faz origamis e papiroflex. Como projeto futuro, pretende chegar ao doutorado, retornar a Bogotá, onde residem suas memórias afetivas, ficar mais tempo com a mãe, mas também continuar viajando.

Participante 09 (P9): *Peruano*, 21 anos, natural de Lima. Decidiu procurar uma graduação no exterior devido à alta concorrência e o reduzido número de vagas nas universidades de sua cidade. Trabalhava como músico e tinha como referências brasileiras a Bossa Nova e o relato de alguns amigos que já tinham estudado música no Brasil. Sobre a UNILA, lhe chamou a atenção a possibilidade de bolsa de estudos, a não exigência do português prévio, a burocracia reduzida e a integração. Informou-se pela internet e soube que havia pelo menos 04 peruanos na universidade. Chegou em 2016 e, “devido sua cultura ser homofóbica”, ficou desconfortável com os gays em uma festa da universidade. Porém, pontuou que a convivência com pessoas diferentes lhe fez mudar de perspectiva. Tinha sido diagnosticado com transtorno de ansiedade no Peru e, depois de alguns meses de sua chegada em 2016, os sintomas retornaram. Foi se sentindo cada vez mais triste, isolado e rejeitado socialmente, ao ponto de não ir mais às aulas e pensar em morrer, até que buscou o serviço de psicologia da universidade. Como projeto futuro vislumbra ter uma carreira como pesquisador e continuar seus estudos em Porto Alegre.

Participante 10 (P10): *Peruano*, 21 anos, natural de San Miguel de Faique, a motivação para imigrar para estudar foram as poucas oportunidades educacionais no país, a valorização dos profissionais que se formam no exterior, e a possibilidade de retornar e ajudar sua comunidade. Segundo o participante, esta tem muitos recursos naturais, mas é carente de serviços como, saneamento básico e internet, sendo que a energia elétrica tinha chegado apenas em 2015. Conheceu a universidade por uma indicação de um amigo, que já era estudante, não sabia quase nada do Brasil, mas ficou interessado pelo projeto de integração latino-americana da universidade. Ingressou em 2017 e ficou surpreso com a organização da cidade e contente com a exigência do curso, mas disse que sentiu uma desordem na forma de estudar e buscou a psicóloga. Relatou que os conterrâneos lhe aconselharam se aproximar dos brasileiros para facilitar o aprendizado do português. Apontou ter

um grupo de amigos de diversas nacionalidades, inclusive um chileno, com quem pode ressignificar seu olhar devido à história conflituosa do Peru com o Chile. Sente falta da variedade da comida de seu país, que é “a melhor do mundo” e que tem pratos muito diferentes, por exemplo, o porquinho da Índia. Conecta-se com a cultura através da música, ao tocar canções tradicionais indígenas e crioulas. Depois de formado, pretende trabalhar no Brasil por um tempo e então voltar para ajudar sua comunidade e seu país por meio da atividade política.

Participante 11 (P11): *Equatoriano*, 26 anos, natural de Ibarra; migrou para estudar na UNILA em 2016 motivado pela crise econômica que afetava a educação em seu país, pela representação de o Brasil estar mais adiantado na sua área de estudo, pelo interesse em conhecer outras culturas e pelo custo econômico; também tinha pensando em migrar para estudar na Rússia. Entrou em contato com estudantes equatorianos que já estavam na universidade, e lhe chamou a atenção o fato desta ser multicultural e de ter sido fruto da política progressista de integração do governo Lula. Ao chegar, sentiu o impacto de não saber o idioma, a falta dos pratos típicos andinos e o transporte público ruim. Sente que com a imigração está mais maduro, porque teve que sair da sua zona de conforto; antes vivia com os pais e não precisava cozinhar, nem ir ao mercado. Ao se formar pretende inicialmente trabalhar no Brasil por acreditar que estará mais preparado para a realidade brasileira.

Participante 12 (P12): *Uruguaia*, 24 anos, natural de Montevidéu. Neta de brasileira, desde a infância teve contato com a cultura do Brasil. Ao completar 17 anos, o pai não lhe autorizou imigrar após convite dos tios que moravam no Rio Grande do Sul. Já tinha iniciado dois cursos de graduação e relatou que a decisão de ter vindo para a UNILA foi motivada pela possibilidade de estudar a América Latina e não ter que trabalhar e estudar como fazia no Uruguai; disse ter sido esta a melhor decisão de sua vida. Sobre o Brasil, pela herança familiar já entendia o português e apreciava a comida. Antes de ingressar em 2015, leu o plano pedagógico da universidade e assistiu (Youtube) à aula inaugural realizada pelo então presidente Lula e, quando precisa de um norte, assiste novamente ao vídeo. Relatou que ficou impactada com o calor, com a ausência da universidade nos conflitos e problemas da moradia universitária, que teve que aprender a lidar com a falsidade do brasileiro e que, por ser estrangeira, teve que enfrentar a sensação de estar em dois mundos, bem como a desorientação espacial e a solidão. No primeiro semestre “fez uma promessa” com uma amiga de não morrer em Foz do

Iguaçu, após a notícia do feminicídio cometido contra uma estudante uruguaia no ano anterior. Todavia, disse que a emancipação foi um dos pontos mais positivos de ter imigrado. Das opções ao se formar, como demorará muito para revalidar seu diploma no Uruguai, irá tentar um mestrado no Brasil ou irá construir um projeto de voluntariado em que possa desenvolvê-lo em diversos países da América Latina.

Participante 13 (P13): *Boliviano*, 23 anos, natural de Challuma, da etnia Quéchuá. Desde o colégio pensava em estudar fora do país, e tinha a Venezuela como referência de destino. Nunca tinha saído da cidade onde morava e não sabia nada sobre o Brasil; pensava que no Brasil existia apenas negros. Migrou em 2012 para estudar na UNILA após ter sido convidado pelo pai de um amigo, e embarcou com este amigo e mais 36 bolivianos em uma viagem de ônibus até Foz do Iguaçu. Passou o percurso todo chorando, sem saber quando retornaria por não saber se teria férias. Durante dois meses não conseguiu informar os pais de sua chegada pelo fato de não terem telefone. Relatou ter ficado impactado com o calor e a diferença de altitude com sua cidade natal – 2.800 metros acima do nível do mar –, o que lhe gerava falta de ar em Foz do Iguaçu. Sentiu muita diferença na alimentação, e ficou surpreso com a diversidade étnica do Brasil. Em relação às dificuldades na universidade relatou que ao chegar foi realocado para sua terceira opção de curso, que não sabia o porquê, e não entendia o que a servidora dizia, e nem sabia o que era aquele curso que tinha assinalado. Sentia-se inferior academicamente em sala de aula, discriminado pelos colegas e não entendia o que o professor falava; ao contrário de como era na Bolívia, ficou isolado e fechado, e assim acumulou reprovações por vários anos. Buscou uma vez o serviço na SEPSICO e não retornou por não acreditar na psicologia. Quando ficava doente, se curava com medicina tradicional. Falava castelhano em seu país porque se falasse quéchuá, era discriminado como campesino. Porém, ao encontrar outros estudantes que falavam quéchuá, sentiu-se à vontade para se expressar no idioma materno, assim como encontrou motivação em participar dos projetos de extensão que lhe permitiam transmitir sua cultura. Relatou que, ao ver os primeiros colegas se formando, despertou-se para o fato que também teria que se formar, e começou a ser aprovado nas disciplinas, o que resultou no apoio dos professores e na perspectiva de conclusão do curso ao final do primeiro semestre de 2018. Como projeto futuro, pretende cursar pós-graduação no Brasil ou em outro lugar, retornar à Bolívia e contribuir com seu país.

Participante 14 (P14): *Venezuelana*, 21 anos, natural da Ilha de Margarita; era estudante universitária. Relata não ter imigrado por sua vontade; foi arrastada pela crise do país, e veio para o Brasil para trabalhar e ajudar o pai a trazer a família para que não morressem de fome. O pai já tinha migrado no final de 2016 e ao descobrir a universidade orientou que a filha se inscrevesse. Com o agravamento da crise e após dias sem comer, decidiu vir para trabalhar e ajudar o pai. Dias antes de sua saída teve uma crise de ansiedade muito forte, pensava que não sabia quando poderia ver aqueles lugares novamente. Relatou que o pai optou pelo Brasil por ter alguns contatos, para aprender um novo idioma e porque estava tendo muita xenofobia na Colômbia, que era outro possível destino. Saiu de barco da ilha onde morava e depois fez o caminho por terra até Boa Vista-RR, embarcou em um voo para São Paulo onde o pai a esperava. Já havia um trabalho arranjado, porém só via o pai a cada 15 dias porque morava no trabalho e este era distante da moradia do pai. Trabalhava como auxiliar de cozinha em uma indústria têxtil, cozinhava para 28 pessoas, das 08:00h às 22:00h, de segunda a sábado, recebia menos de um salário mínimo (800 reais mensais) e concluiu que estava em um trabalho análogo à escravidão. Como tinha iniciado o trâmite de ingresso da UNILA ainda na Venezuela, foi à Polícia Federal quando estava em São Paulo para providenciar os documentos e lhe informaram que para tirar o visto de estudante deveria retornar à Venezuela. Diante deste fato, desistiu de entrar na universidade e os ataques de ansiedade recomeçaram. Mudou-se com o pai para Porto Alegre meses depois. Logo em seguida trouxe a mãe e os irmãos para o Brasil. Dias depois do início das aulas, sentia-se triste e desorientada e escreveu para a universidade. Ao escrever foi comunicada pela instituição que eles fariam uma exceção ao edital e aceitariam o visto de acolhida humanitária. Ingressou no curso no início de 2018, porém narrou que foi tudo muito rápido e que teve uma crise de ansiedade por não saber o que estava fazendo da sua vida, que sentia que não se despediu do seu país, que não sabe quando vai poder voltar a ver as ruas e lugares. No entanto, pondera que se identificou com o curso, com os colegas e a universidade, e que se não der certo de voltar um dia para a Venezuela, retornará para São Paulo e buscará um mestrado para ser professora universitária no Brasil.

Participante 15 (P15): *Haitiana*, natural de Porto Príncipe; relata ter decidido imigrar por estar doente devido ao *vodu* e pela possibilidade de uma vida melhor. Entrou no Brasil com o visto humanitário no final de 2014 e foi morar em Porto Alegre na casa de uma conhecida e dois

haitianos. Trabalhou como auxiliar de limpeza e um mês depois se candidatou à vaga na universidade; foi aprovada e conseguiu os auxílios estudantis para estudar na UNILA. Relatou ter tido necessidade de consultar a família para que fosse estudar, pois tinha deixado a filha no Haiti, e não enviar dinheiro seria um peso para a família. Chegou à UNILA em 2015 e, sem saber o português, disse ter ficado um ano sem entender nada na sala de aula. O mais difícil nesta sua estadia no Brasil estava sendo o racismo diário, de forma direta e indireta. Disse se sentir muito sozinha aqui, com motivos para não se relacionar com os haitianos e que em sala de aula ninguém quer estudar com ela; tirava boas notas no Haiti, mas não na UNILA. Disse que parou de se cuidar, se sente submissa no Brasil, não se reconhece. Em relação aos projetos futuros, não vê a hora de se formar, trabalhar por um tempo no Brasil para economizar dinheiro e voltar para o Haiti. No Haiti, pretender dar aulas sobre sua área de estudo e contribuir com o país.

Participante 16 (P16): *Haitiano*, 23 anos, natural de Gonaives; veio para o Brasil em outubro de 2013. Tinha terminado o “ensino médio” no Haiti e se projetava para estudar no México, porém o pai ficou doente e teve que gastar uma boa quantia de dinheiro com os custos de saúde, impossibilitando assim sua ida para o México. Todavia, o pai decidiu que o filho deveria buscar oportunidades no Brasil e, em contato com um amigo da igreja que morava em Curitiba, organizou a viagem do filho. O participante disse não ter tido tempo de se despedir dos amigos e familiares, nem de pesquisar sobre o Brasil. Ao chegar, e por um bom tempo, chorava sem saber o porquê e a cada vez que o telefone tocava acreditava que seria uma notícia ruim sobre a saúde do pai. Em Curitiba começou a trabalhar como auxiliar de cozinha em um restaurante mexicano e cursar as aulas de português na universidade Federal do Paraná - UFPR. Disse que depois de um tempo passou a procurar universidades para estudar fora do Brasil; tinha prestado vestibular na UFPR, mas não havia passado. Chegou à UNILA em 2015 e relatou que as principais dificuldades foram as aulas em espanhol e os trabalhos em grupo, que no começo do curso se sentia solitário e vazio, o que o fazia lembrar do momento na infância em que quis tirar a própria vida. Fez diversos cursos em Foz do Iguaçu além da graduação na UNILA, e se sentia muito bem-vindo em todos esses cursos. No momento da entrevista, lhe restava o TCC e uma disciplina que seria feita em mobilidade no México, seu antigo sonho. Disse que seu plano é continuar estudando na UNILA, assim como a namorada peruana.

Pensa, em seguida, em ir para o Canadá, um lugar bom para se viver, de acordo com seu pai.

Participante 17 (P17): *Haitiano*, 27 anos, natural de Plaisance; já cursava o ensino superior no Haiti. Decidiu imigrar porque estava insatisfeito com a instabilidade da universidade haitiana ocasionada pela morte de professores no terremoto e as constantes greves estudantis. Também se sentiu motivado a buscar oportunidades educacionais em outro país por entender que um diploma internacional teria mais valor no seu país e em outros países do que um diploma haitiano. Diante da oportunidade do visto humanitário para o Brasil e a influência de um primo que já morava no país, imigrou ao final de 2013 para a casa deste em São Paulo. Ao chegar, fez aulas de português para haitianos e ao final do primeiro ano foi aprovado para ingressar na Universidade Federal do ABC (UFABC) e na UNILA. Não queria mudar novamente de cidade, mas optou pela universidade pelos auxílios estudantis que esta oferecia, visto que assim poderia se dedicar integralmente aos estudos. Narrou que a pior coisa que descobriu com a imigração foi a discriminação por ser negro, que todos os dias as pessoas apontam a sua cor e que isso não existia no seu país. Todavia, prestes a se formar, relatou que a independência que a imigração lhe proporcionou foi algo muito positivo e que, apesar das dificuldades, se sentia muito satisfeito de estar cumprindo seus objetivos. Como ponto importante para a adaptação na universidade, ressaltou a compreensão dos professores para com sua dificuldade linguística. Sobre os planos futuros, pretende visitar a família, visto que ainda não havia retornado devido aos custos financeiros. Projetava continuar estudando, porém relatou que ainda não sabe se fará outra graduação ou se irá cursar algum mestrado no Brasil.

Participante 18 (P18): *Haitiano*, 27 anos, natural de Porto Príncipe; trabalhava como emissor sociopolítico em uma rádio, e decidiu imigrar em 2014 devido à instabilidade política em seu país, por perceber que não havia esperança para a juventude e, principalmente, por entender que corria risco de vida devido a sua militância. Optou por vir para o Brasil devido à oportunidade do visto humanitário e depois de analisar os dados de qualidade de vida na época. Para imigrar teve ajuda financeira da tia que morava nos EUA. Na noite do embarque, conseguiu com os amigos o contato de um haitiano que já estava no Brasil. Chegou ao Rio de Janeiro e 15 horas depois embarcou em um ônibus para o Estado do Paraná. Relatou que ao chegar, passou o dia e a noite chorando, e que tinha a sensação de ter perdido parte de seu corpo.

Perguntava-se por que tinha migrado, por que não tinha ficado para lutar, mas entendia que não podia mudar nada sozinho. Começou a trabalhar como ajudante geral de dia e a noite frequentava a escola de educação de Jovens e Adultos (EJA), já que seu objetivo no Brasil era entrar em uma universidade. Entrou em uma faculdade particular, mas não conseguiu arcar com os custos, perdeu o emprego no Paraná e já morava no Rio Grande do Sul quando foi convocado pela universidade. Relembra da felicidade ao ingressar na UNILA, em 2018, que era como um sonho que começava a se concretizar. Porém, diz que a mistura do português e do espanhol em sala de aula estavam produzindo uma cacofonia em sua cabeça. Perguntado sobre os seus projetos futuros, afirmou que deseja retornar ao Haiti, mas antes pretende trabalhar e viver no Brasil por um tempo. Acredita que a universidade lhe auxiliará a ser cada vez mais humanista e que a diferença cultural lhe fez enxergar aspectos do Haiti que não enxergava antes.

6.2.3 Análise das entrevistas

As entrevistas foram analisadas mediante Análise de Conteúdo e por meio da técnica proposta por Bardin (2009) e Campos (2004). Dessa maneira, e de acordo com os objetivos da pesquisa, foram criadas três categorias: **Fatores de risco**, **Sintomas psíquicos** e **Fatores de proteção**. Por conseguinte, cada categoria foi composta por subcategorias e unidades temáticas que estão detalhadas em seus respectivos quadros. Importante lembrar que conforme já descrito no método, as falas dos participantes receberam codificações¹⁰ para melhor apresentação do conteúdo no texto.

A primeira categoria, conforme quadro abaixo, é a 1. **Fatores de risco**, composta por duas subcategorias. A primeira, 1.1. *Pré-*

¹⁰ Os **ruídos** que impossibilitaram a compreensão da palavra estão destacados da seguinte forma (inaudível); já os **silêncios** superiores a 5 segundos foram contabilizados e estão codificados com o número de segundos seguido da palavra (s) , por exemplo (6s); as **emoções**, como risos ou lágrimas estão destacadas entre parênteses, por exemplo ((choro)); as reticências entre parênteses (...) simbolizam **cortes** no discurso devido a necessidade de síntese e/ou complementação do conteúdo. Por fim, as **perguntas adicionais ou verbalizações de entendimento** por parte do **pesquisador** ficaram entre colchetes [].

migratórios, diz respeito aos fatores anteriores a imigração. Já a subcategoria 1.2 *Pós-migratórios* representa os fatores de risco encontrados após a chegada no Brasil. Estas duas categorias estão compostas, respectivamente, por cinco e seis unidades temáticas que representam os principais fatores que influenciaram negativamente na saúde mental dos imigrantes universitários da presente pesquisa.

Categoria	Subcategoria	Unidades temáticas
1. Fatores de risco	1.1 <i>Pré-migratórios</i>	1.1.1 <i>Conflitos sociais e educacionais</i> 1.1.2 <i>Imigração forçada</i> 1.1.3 <i>Conflitos familiares</i> 1.1.4 <i>Histórico de sofrimento psíquico</i> 1.1.5 <i>Falta de preparo para imigração</i>
	1.2 <i>Pós-Migratórios</i>	1.2.1 <i>Separações e perdas</i> 1.2.2 <i>Estresse adaptativo</i> 1.2.3 <i>Dificuldades financeiras</i> 1.2.4 <i>Língua</i> 1.2.5 <i>Etnocentrismo acadêmico</i> 1.2.6 <i>Experiências de discriminação</i>

Figura 6: Fatores de risco pré e pós-migratórios

A primeira subcategoria dos fatores de risco vislumbrou na narrativa dos participantes os elementos sociais e subjetivos anteriores à imigração, ou seja, pré-migratórios, que potencialmente exerciam força para a desestabilização do equilíbrio psíquico. A primeira unidade temática, 1.1.1 *Conflitos sociais e educacionais*, corresponde às barreiras sociais e educacionais que os estudantes enfrentavam. Tal conteúdo, recorrentemente apresentado, desvelou trajetórias marcadas pela exclusão e desamparo social em paralelo aos sentimentos de frustração e desesperança diante das oportunidades educacionais nos seus países de origem:

*“No período que eu deixei o país, o país estava sofrendo bastante, até a universidade que eu estava não era na capital, mas tinha o fato de que muitos **professores morreram no terremoto**, foram mortos no terremoto e ocasionou que a **universidade tinha***

dificuldades para ter professores.” (P17, Haitiano)

“A falta de oportunidade de estudar no meu país. Porque, quando estava na Colômbia, queria estudar, porém ou estudava ou trabalhava, porque se trabalhava, não tinha tempo para estudar e se só estudasse não teria dinheiro para pagar a universidade. Então não consegui, estive por três anos tentando...” (P4, Colombiana)

“(...) era para entrar na universidade e eu não consegui entrar, e eu jamais teria condições de entrar em uma universidade privada. [Não era opção entrar em uma universidade privada?] Não, pra mim não. Então, foi como tentar, tentar, fazer cursos, mas nada dava certo, tudo estava mal e então foi muito frustrante.” (P1, Colombiana)

Tais falas remetem aos conflitos sociais pré-migratórios e apontam para a complexidade de fatores entorno da imigração de universitários na América Latina, bem como um sentimento de mal-estar social (Dunker, 2015) ou um sofrimento ético-político antecedente e motivador do processo migratório (Sawaya, 1999). Os discursos também expõem uma conjuntura educacional latino-americana desigual e excludente, onde destacam-se ainda os impactos do processo de mercantilização da educação pública e consequente exclusão social potencializada por este (Perrotta, 2015; Zamberlam et al., 2009).

As fortes barreiras educacionais nos países de origem também foram observadas na pesquisa de Girardi e Martins-Borges (2015) com os participantes haitianos que imigraram após terremoto de 2010. Importante recordar que tal acontecimento destruiu boa parte da capital Porto Príncipe e agravou a crise humanitária no Haiti e, consequentemente, as possibilidades educacionais naquele país. As falas de P15 e P10 indicam que, além da dimensão educacional, também estão expostos aos riscos inerentes à inanição social e à ineficiência do Estado:

*“A educação para as crianças você tem que pagar todos os estudos. (...) Ah! Então, **tem que pagar tudo, do primeiro ano da escola na vida, até o final, até que você consiga emprego. E às vezes você tem que pagar para conseguir um emprego, pagar de alguma forma, entendeu? Dinheiro e tal... E o saneamento básico, a limpeza das ruas é muito, muito, muito mal, isso... Mas não é uma coisa geral, sempre tem uma diferença entre as regiões, mas é uma base, tem muito lixo... E essas coisas, a política... A fome, muita fome, tem muita fome, sim.**” (P15, Haitiana)*

*“Minha comunidade é, suas casas são muito longes, uma fica aqui, outra fica lá é tudo desorganizado. Um excesso (inaudível) minha comunidade. É muito mato, serra, e **não tem água, não tem esgoto, não tem serviços básicos, não tem internet, só tem luz... Luz que chegou em 2015 creio.** (...) Na cultura Inca nenhuma pessoa roubava, todo mundo trabalhava, **mas agora tem muito roubo no meu país ((riso)).**” (P10, Peruano)*

Em uma linha progressiva de violências, nos deparamos durante as entrevistas com o fenômeno da 1.1.2 *Imigração forçada*. Esta unidade temática difere da anterior devido à ausência de preparação para a imigração, além da reduzida possibilidade de retorno em decorrência de conflitos que colocam em risco a vida dos imigrantes (Martins-Borges, 2013; Moro, 2015). Nestas migrações, as possibilidades de escolha ilustradas por indagações do tipo, onde ir, como ir e com quem ir são diminuídas devido à urgência do deslocamento:

*“Eeee, eu sou da Venezuela, você conhece a situação da Venezuela... **eu não vim por minha vontade, me arrastaram até aqui.** (...) Então depois de meses, cerca de quatro meses **eu me vi desesperada** e vi que tinha que sair do país porque **já tinha dias sem***

comer, a situação piorava e eu tenho um irmão pequeno, me sentia impotente porque queria trabalhar e não havia trabalho, o dinheiro não dava.” (P14, Venezuelana)

*“E no Haiti tem uma coisa assim, quando você começa a falar sobre a política, as pessoas pensam que você tem ideia de ser senador, deputado, candidato; e isso foi muito, por que eu passava **humilhação/perseguição** por outro grupo político, entendeu? E eu tinha que **buscar asilo, asilo, entendeu?** E eu saí do Haiti, saí do Haiti, eu vim para o Brasil foi muito difícil economicamente; foi muito, muito, muito difícil **porque eu podia ter sido morto, e muita gente não tem dinheiro para sair, você entendeu?**” (P18, Haitiano)*

Destaca-se na fala dos participantes, a ausência de um projeto migratório anterior; pelo contrário, eram sujeitos que tinham dentro dos seus contextos um lugar social que os colocavam em destaque. A necessidade imperiosa de emigrar devido aos riscos da permanência, acompanhada por desespero, humilhação/perseguição e desesperança, os impulsionaram a se deslocarem de forma abrupta dos seus lugares de pertença. Outra característica relevante é a classe social destes imigrantes. Conforme as falas acima, a precariedade econômica agrava ainda mais as alternativas. Outro ponto que caracteriza e acentua o risco de impacto migratório nesta forma de imigração é a ausência de perspectiva de retorno e o sentimento de fracasso do projeto existencial no país de origem, conforme a narrativas abaixo:

*“(…) quando minha mãe saía para a bodega e eu me via só na casa, dias **antes de eu vir para o Brasil, eu chorava muito**, eu saía na rua a comprar algo e me perguntava, **‘quando eu vou voltar a ver isto?’** Não posso dizer se foi positivo ou negativo. Para mim não teve escolha, eu saí porque me obrigaram a sair.” (P14, Venezuelana)*

“Quando eu cheguei no Brasil, o dia e a noite eu passo chorando. É como se eu tivesse perdido uma parte da minha vida! Eu começo a pensar o porquê, por que eu migrei? E a resposta vem direto na minha cabeça, a resposta vem direto na minha cabeça, que a nova geração não encara o Haiti para muitas coisas, e eu começo a pensar se eu deveria, se eu deveria ter saído ou se eu deveria ter ficado lutando. Emocionalmente começo a pensar muita coisa. Será que eu deveria agir como um covarde no meu país? Ou eu deveria resistir?” (P18, Haitiano)

Observa-se que o desejo de migrar estava direcionado à sobrevivência e a autoconservação, o que demanda uma necessidade de elaboração do sentimento de fracasso do projeto existencial na terra natal. Segundo Martins-Borges (2017), o deslocamento forçado remete a rupturas, perdas e situações traumáticas, bem como incerteza quanto ao retorno ao lugar onde os sujeitos construíram suas memórias afetivas, e constitui um fator de risco à saúde mental. Tal fator também foi observado por Woodward (2010) em sua pesquisa com estudantes refugiados de guerra na Inglaterra. Segundo o autor, as perdas e traumas vivenciados nos deslocamentos forçados submeteram os estudantes a uma fragilização de suas defesas psíquicas.

Já a terceira unidade temática, *1.1.3 Conflitos Familiares*, adentra as questões de cunho relacional no ambiente familiar. Dos conteúdos apresentados, ressalta-se o conflito na relação de dependência-independência entre pais e filhos, o sentimento de culpa, a percepção de controle familiar e a fragilização dos laços afetivos. Lembramos que a imigração universitária para cursar a graduação é majoritariamente composta por jovens, que estão em uma fase de desenvolvimento e transição da identidade adolescente, mais tutelada, para a identidade adulta e suas prerrogativas de autonomia e responsabilidades. Conforme as falas abaixo, a imigração pode representar uma possibilidade de fuga dos conflitos familiares, o que aponta para uma ausência de fator protetivo; este tende a impactar na estabilidade psíquica pós-migração:

“Eu me sentia como um peso para minha mãe. E eu vim porque aqui eu poderia viver sozinha, me manter sozinha... eu estava sendo uma carga para minha mãe”. (P2, Colombiana)

“Porque estava vivendo um momento muito difícil a nível pessoal com meu pai. E foi uma forma de arejar a minha mente, me distanciar-me um pouco do que estava acontecendo. Fazia tempo que não falava com meu pai, por muitos anos, por questões pessoais, por não aceitar minha relação com a minha esposa e muitas coisas.” (P6, Colombiano)

“Tinha um problema, porque meu pai não queria e minha mãe aceitava. E aí tive uma briguinha na família, e eu entrei no meio também. Eu tomei uma decisão e disse que queria, e minha mãe me apoiava. (...) Quando eu tinha algum confronto, alguma dificuldade eu não queria ligar lá para avisar. Não ligava para meu pai não brigar com a minha mãe e dizer ‘Você que apoiou ele ir, eu falei que não era bom!’, e eu aceitei de sofrer sozinho às vezes. Não tinha ninguém para ligar, para falar o que estava passando.” (P17, Haitiano)

Na quarta unidade temática, 1.1.4 *Histórico de sofrimento psíquico*, observou-se a frequência com que os imigrantes relataram sintomas anteriores à imigração, reatualizados na pós-migração. Dentre as expressões desses conflitos, destacam-se as classificações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), mas também a expressão de mal-estar codificado culturalmente, distintos da classificação clássica, como no caso da P15:

“É, então, é uma coisa bem complicada. Tipo, eu acordei na noite, na verdade no

sábado de manhã, fiquei na cama, e tinha sangue. É sangue, e ninguém sabe de onde saiu, e eu estava com um mal-estar, alguma coisa me picou; parece que foi um bicho e depois fiquei doente... Muito. [Doente?] Eu não aguentava fisicamente. (...) Era por isso que eu estava doente, muito doente, por causa dessas coisas de vodu¹¹, que queria pegar minha filha, na minha barriga. Então, foi por isso. Então eu decidi sair, porque as coisas ficaram muito mal para mim.” (P15, Haitiana)

“Acontece que eu tenho, desde 2014, transtorno de ansiedade generalizada, e aqui a psicóloga me disse que eu tinha transtorno de ansiedade social e isso me influenciou bastante também no processo.” (P9, Peruano)

“Não foi uma decisão ruim, mas reconheço que encontrei as coisas mais difíceis do que estavam antes, lá sofria de depressão e estava mal, mas neste momento é muito mais difícil, porque estou em outro país com um idioma novo e com pessoas que apenas pensam na universidade e eu já podia ter terminado meu curso na Colômbia porque tenho 22 anos.” (P1, Colombiana)

Neste sentido, corrobora-se a hipótese de que em situações de estresse, como a imigração, tendem a “reatualizar” conflitos psíquicos anteriores em função da fragilização das defesas psíquicas e sociais

¹¹ O vodu haitiano é uma religião de matriz africana, cuja origem é atribuída às tribos pertencentes à família linguística dos Fon, atual Benin e Togo. O significado da palavra vodu significa um Deus, um espírito e sua imagem (Prosper & Gentini, 2013). Na cosmovisão do voduísmo, saúde e doença se relacionam a respeito de como os sujeitos estão conectados à tradição e ao lugar social e moral, de um universo que abrange deuses e ancestrais (Barros & Martins-Borges, 2016).

(Betts, 2005; Martins-Borges, 2017; Moro, 2015; Woodward, 2010). Já em relação à narrativa de P15, destaca-se a importância da compreensão da existência de diferentes nomeações de sofrimento psíquico e de suas cadeias de sentido dentro de cada cultura (Devereux, 1973). Estas nomeações consistem na codificação e na forma de expressão cultural do mal-estar, sendo que o clínico deverá observar qual a relação entre o conflito intrapsíquico e uma sintomatologia tipicamente sociocultural (Devereux, 1973; Laplantine, 1994). Ressalta-se ainda que toda expressão de sintoma está inscrita em códigos culturais que carregam metáforas, lógicas simbólicas e conhecimentos tradicionais sobre saúde mental e enfermidades. Diante desta complexidade, se faz imperioso ao profissional de saúde estar atento a estas nuances ao acolher um imigrante (Martins-Borges, 2017; Moro, 2015, Pussetti, Ferreira, Lechner & Santinho, 2009).

Por fim, ressalta-se a percepção da participante abaixo sobre uma conjuntura geral do perfil de estudante (nacionais e estrangeiros) que migrava para graduação na UNILA. Lembrando ainda que, segundo os dados documentais, em média, 01 a cada 10 imigrantes da universidade buscam o serviço de apoio psicológico a cada ano:

“Então, para mim era isso! Porque começava a conversar com as pessoas e todos estavam chegando na UNILA em busca de novas oportunidades. Cursos interrompidos, problemas com as famílias, um problema atrás do outro, problemas psicológicos, era todo mundo com histórias muito pesadas, era estranho encontrar alguém que dissesse ‘Não, estou na UNILA porque escolhi, foi a universidade que mais gostei deu a nota do ENEM!’ Não, todos tinham histórias muito pesadas!”(P12, Uruguaia)

Como última unidade temática dos fatores de risco pré-migratórios emergiu a 1.1.5 *Falta de preparo para a imigração*. Os imigrantes relataram com frequência terem poucas informações sobre o Brasil, Foz do Iguaçu e também sobre a universidade, ou ainda, terem representações parciais e estereotipadas sobre a cultura brasileira. Como veremos nas categorias seguintes, a deficiência no preparo para a imigração influenciou para um estresse aculturativo principalmente na

chegada e no processo de adaptação sociocultural e educacional dos imigrantes. Assim, o estudo corrobora que a ausência de informações realistas sobre os contextos onde se projetaram estudar e viver, a idealização dos contextos e o potencial despreparo para a imigração constituem intensificadores do choque cultural, assim como encontrado em diversas pesquisas (Brown, et al., 2011; Olivencia, 2014; Mallard, et al., 2015; Souza & Sediya, 2012):

“Do Brasil nada. Nem sequer imaginava que existia o português. Nada, nada... E da UNILA somente o que estava escrito no site, porém era pouco o que entendia.” (P2, Colombiana)

“Do Brasil? Na verdade não sabia nada do Brasil. Só a única coisa que sabia era que o Brasil tem o futebol, futebol e todos são pretos, negrinhos, sempre se falou no Brasil, têm negrinhos, só sabia isso e do futebol, e mais nada. (...) E chegando aqui eu não sabia que tinha férias, que dava pra voltar, visitar a família, não sabia. Vim para cinco anos e quando eu saí, eu fiz a despedida para cinco anos.” (P13, Boliviano)

“Na verdade, eu não tinha pesquisado nada. Sabia que o Brasil era país de samba, de futebol, que tem muitas mulheres, sempre foi isso que diziam pra gente. Não tive tempo de pesquisar nada, tudo foi bem rápido.” (P16, Haitiano)

Pelo exposto, e também decorrente da análise das dificuldades posteriores à chegada, que se destacaram como principais fatores de risco pré-migratórios os *conflitos sociais e educacionais, a imigração forçada, os conflitos familiares, o histórico de sofrimento psíquico e falta de preparação para a imigração*. Neste sentido, e remetendo à metáfora da mala pelo qual introduzimos este estudo, estes fatores de risco constituem como “pedras” trazidas pelos imigrantes em sua bagagem, e tornaram-se um peso adicional no Brasil. Importante ainda frisar que dentre estes fatores de risco, o mais contornável, no âmbito

subjetivo e institucional, é o que retrata a falta de preparo para a imigração, principalmente com relação aos imigrantes voluntários que são maioria na universidade.

Por outro lado, o processo migratório implica, dentre outros aspectos, numa perda do quadro cultural de referência do imigrante que pode contribuir para o estado de vulnerabilidade psíquica (Martins-Borges & Pocreau, 2009). Esta vulnerabilidade psíquica também pode ser acentuada por características das etapas do processo migratório (saída, deslocamento, chegada) ou de certa toxicidade da sociedade de destino (Devereux, 1973). Diante dessas considerações, buscamos identificar quais *fatores pós-migratórios* eram mais nocivos à saúde mental dos imigrantes universitários da UNILA. Os principais fatores encontrados foram: *a dinâmica das separações e perdas, o estresse adaptativo, a dificuldade financeira, a dificuldade com a língua, o etnocentrismo acadêmico e as experiências de discriminação.*

A primeira unidade temática, *1.2.1 Separações e perdas*, refere-se a uma dinâmica característica do processo migratório que remete aos conflitos psíquicos expressos pelo sentimento de falta. Com a emergência desta falta (real e/ou simbólica), o imigrante se depara com uma sensação de perda e incompletude imaginária devido à distância dos elementos de sentido que faziam parte do cotidiano e organizavam as relações com a realidade (Betts, 2005; Martins-Borges & Pocreau 2009; Moro, 2015). De forma concreta, as principais separações e perdas diante da chegada ao novo contexto estavam relacionadas com os familiares e amigos, a comida, as paisagens e os eventos culturais. Tais perdas recorrentemente exaltavam a nostalgia e idealização do objeto perdido:

“(Risos) Isso foi o mais difícil desse mundo! É difícil. (...) Foram duas vias de separação: separar-me do seio familiar e de me separar do meu lugar, como se diria? Do que... do meu vínculo social. Porque estar longe é difícil, se conhece muita gente nova, mas é difícil fazer novos amigos, por mil motivos. E despedir-me de tudo isso foi muito difícil, difícil. Ainda sofro as conseqüências disso (...)” (P6, Colombiano)

“(...) uma semana estava bom. Depois começou: tristeza, saudade da família... E

então vinha para a faculdade todo o dia e chegava na casa, ou melhor no quarto, não tinha ninguém. Chegava com fome e não tinha comida, se não preparasse alguma coisa para comer não tinha, e sentia essa saudade né, da família, quando sua mãe faz qualquer coisa; faz muita falta!” (P13, Boliviano)

“Dos ingredientes da minha cotidianidade, e aqui choramos porque não podemos comer prata, me entende? É banana da terra. Ou seja, é um desejo que tenho, necessito de banana da terra. Aqui tem em alguns momentos, mas é muito caro, é assim... por outro lado eu não gosto da comida de Foz. Eu não gosto!” (P4, Colombiana)

Pode-se observar que o processo de separação e perda dos elementos afetivos que compunham a “cotidianidade” dos imigrantes, os remeteram a um trabalho de luto devido à sensação de perda. Tais perdas desencadeavam sentimentos de nostalgia, ou seja, um desejo de retorno à condição anterior e, ainda, a uma exaltação do “objeto perdido”. Já na narrativa de P4, que se refere à ausência dos alimentos típicos, podemos refletir o quanto alimentar-se está associado a memórias afetivas de nutrição, carinho e intimidade com pessoas e lugares (Doku & Meekums, 2014).

Sobre esta conexão e algumas expressões das falas dos estudantes, como “*seio familiar*”, “*meu lugar*”, “*ingredientes da minha cotidianidade*”, “*falta do alimento preparado pela mãe*”, percebe-se como a cultura e os seus significantes exercem uma função materna, uma função de amparo psíquico ao sujeito e, que a separação provocada pela imigração pode remeter à sua perda (Martins-Borges et al., 2015; Moro, 2015; Pocreau, 2018). Outro exemplo do sentimento de “perda do lugar” se refere à nostalgia em relação às paisagens cotidianas. Como veremos na fala de P1, à medida que estas memórias dos lugares são formadas por experiências afetivas que envolvem a sensação de pertencimento, é comum que o imigrante desenvolva um “apego ao lugar” e passe a valorizar o “lugar perdido”. No entanto, com a

imigração terá que elaborar esta cotidianidade perdida e todos os núcleos de sentidos que a compunham:

“Quando eu cheguei aqui, fiquei muito triste porque não tinha montanhas. O Brasil é plano! Na minha cidade tinha morros altos, e se você subisse você via toda a cidade, toda parte histórica da cidade. E o entardecer, eu nunca, em nenhuma parte da Colômbia, vi um entardecer tão lindo como aquele, como era o da minha cidade! Até que cheguei em Foz, que também tem um entardecer bonito, mas não tem de onde vê-lo. Nem a lua, nem onde se deitar para olhar as estrelas, coisas que eu fazia na minha cidade. Então são coisas que eu sinto muitíssima falta.” (P1, Colombiana)

Desta cotidianidade perdida, observamos o surgimento da elaboração do luto. Porém, é importante ressaltar que o luto não é por si só um estado patológico, ele tem uma função psicológica e constitui um processo de reordenamento da energia psíquica. No trabalho de luto, segundo Freud (1917/2006), o sujeito enuncia a lembrança que o prende ao objeto perdido, e nesse desfilar simbólico libera novamente a libido para ser investida em novos objetos. No entanto, a depender da importância desta perda e da possibilidade de reparação ou substituição do objeto perdido, lhe será exigido maiores recursos para a elaboração da frustração decorrente da perda. Como visto nas falas dos participantes, esta dinâmica das separações e perdas na imigração está composta por sentimentos de nostalgia, tristeza, impotência e de valorização das relações e bens culturais, o que também foi encontrado nas pesquisas de Doku e Meekums, (2014), Lu et al., (2015) e Pan et al., (2013). Ainda em relação a esta dinâmica, se destacou a ausência nas reuniões familiares e as preocupações com o bem-estar da família:

“E poder estar em momentos importantes, por exemplo, quando minha irmã se graduou não estive, quando meu irmão foi para a França, tampouco estive, e como que para despedir ou para lhe desejar sorte, quando minha avó fez aniversário não estive; e essas

coisas como estou, também estou perdendo de ver o meu pai crescer, envelhecer...”
(P12, Uruguaia)

“E me preocupa porque minha família está lá. E tudo que acontece afeta minha família, e se afeta minha família, afeta a mim. Então por isso penso na Colômbia e me preocupo muito também. Por como está atualmente.”
(P3, Colombiana)

Conforme observamos, as perdas referentes aos vínculos sociais, como os aniversários, as reuniões de família e os momentos de maior instabilidade na terra natal, evocam sentimentos de impotência, preocupação e frustração. Tais momentos em que o imigrante deseja estar presente, mas não pode, exigem que este elabore o próprio distanciamento que lhe faz experimentar a impossibilidade de não poder estar em dois locais ao mesmo tempo, o que o expõe à ambivalência (Olivencia, 2014).

A unidade temática 1.2.2 *Estresse adaptativo* tem estreita relação com a unidade anterior, visto que a primeira trata simbolicamente de um “mundo perdido” e esta de um “mundo desconhecido”. Assim, esta unidade temática traz os conteúdos que representam os estressores intrínsecos ao contexto social de chegada, que dificultaram a adaptação dos imigrantes universitários. Destacaram-se nos discursos dos participantes diversas facetas (que devido à relevância serão apresentadas separadamente) deste estresse adaptativo inicial que muitas vezes se mesclava ou era posterior a uma euforia da chegada.

Os principais estressores adaptativos foram: impacto climático, relações interpessoais, falhas institucionais de acolhimento, ausência de atividades culturais na cidade, transporte público ineficiente, precarização do SUS. Outro ponto a se considerar é que a dificuldade de se relacionar, a insatisfação com o curso/universidade e a dificuldade de adaptação em geral, configuraram entre as principais demandas da SEPSICO (Tabela 2):

“E também o clima né. Quando eu cheguei aqui fazia muito, muito calor, toda hora você estava suando, tomava banho com água fria, mesmo tomando banho estava suando, suando, porque lá no nosso país não é

assim. (...) Também aquela questão da respiração, do ar, você andava uma, duas quadras já começava... eu gostava de jogar bola e quando dava uma corrida, já não levantava, faltava ar, e quando você volta daqui para lá, depois de um ano, ocorre a mesma coisa na Bolívia”. (P13, Boliviano)

*“E eu me senti meio estressado, entendeu? Muito estressado, porque quando você tem estresse você não consegue estudar, entendeu? Eu estou lutando para ver como vai sair. **Sobre minha interação, minha interação.** Eu vi que, eu fico estressado, entendeu? E para me adaptar também, **para me adaptar com as pessoas, para me relacionar com as pessoas, entendeu?”** (P18, Haitiano)*

As falas acima representam duas características expressas nos discursos dos participantes. A primeira fala, em relação ao impacto climático, foi relatada pelos participantes que provinham de regiões de temperatura amena ou baixa como Uruguai, Colômbia, Peru e Bolívia. Outro ponto foi a diferença de altitude e seus impactos na adaptação, por exemplo, a cidade de P13 fica a 2.887 metros acima do nível do mar, enquanto Foz do Iguaçu está a 235 metros e atinge temperaturas em torno de 40 graus no verão, exigindo assim uma adaptação às novas condições ambientais (Topographic-map, 2019)

Já o estresse relacional referente à interação com as novas pessoas e alteridades, se manteve transversal nos discursos de todos os participantes. Em relação às dificuldades nas relações interpessoais e na integração, Freud (1930/2006) nos lembra que esta é uma das etiologias do sofrimento psíquico da humanidade. Nesse sentido, as narrativas remetem ao multiculturalismo como contexto que exige dos sujeitos, o tempo todo, habilidades para lidar com o diferente, com aquele que não necessariamente compreende e compartilha dos mesmos traços culturais.

Já a fala abaixo de P5 sintetiza os conteúdos que, segundo os participantes, foram as principais dificuldades relacionadas à cidade de Foz do Iguaçu e ao desconhecimento do contexto. Destaca-se a dificuldade de encontrar um imóvel para alugar, fator que envolve desconhecer a geografia da cidade e se deparar com a burocracia

adicional por ser estrangeiro. O relato compila ainda as percepções sobre as poucas atividades culturais na cidade. Outro ponto recorrentemente destacado foi o transporte público ineficiente:

“Então, era muito difícil, não sabia como funcionava a cidade para encontrar um lugar para morar. Eu falava com as pessoas, mas não tinha respostas, é muito difícil achar um lugar para morar aqui em Foz do Iguaçu! Super difícil, para todo mundo, mesmo você tendo dinheiro ou não ((risos)); achar uma casa que não esteja quase destruída. (...) Outra coisa foi a falta de oportunidade para sair, tipo eu estava acostumado a sair muito para atividades culturais, vim de uma cidade grande; o transporte público para mim também foi um choque terrível.” (P5, Colombiano)

“Quando eu morava na rodoviária a maioria do meu tempo eu passava no transporte (...) O transporte eu não gosto, eu não gostava, agora moro perto e posso pegar o intercampi, mas no início o transporte não foi muito bom.” (P16, Haitiano)

Já a fala de P12 representa a temática trazida por cinco participantes referente à ausência institucional, principalmente na chegada e no acolhimento, ressaltando ainda a importância do acolhimento institucional (Arar, et al., 2012; Prieto-Welch, 2016; Saladino & Martinez, 2015). Recordar-se que os participantes da pesquisa chegaram em diferentes anos e são de diferentes cursos, o que influencia nas suas percepções. Ainda a respeito da ausência institucional, a narrativa de P13 desvela o quanto o despreparo da universidade na recepção e na comunicação intercultural pode contribuir para uma desorientação do imigrante universitário:

“Observei muita ausência institucional. Como que se está trazendo de outro país, é não sei, cerca de 500 estrangeiros por semestre, 500 estrangeiros por semestre

entorno de 17 e 18 anos, e a primeira reunião oficial de boas vindas com a universidade demorou meses e muitas coisas demoramos muito para aprender porque a universidade não se apresentou. É uma pena, com um programa tão completo, com bolsas de assistência e moradia, esperava que toda a universidade estivesse mais presente. E penso que isso foi déficit que, que sim. Presenciamos até agora como é importante a presença real da universidade.” (P12, Uruguaia)

“Quando me inteirei que não estava no curso, eu fiquei decepcionado comigo mesmo. Pensei o que vou fazer? Comecei a assistir às aulas do outro curso e o curso estava iniciando também, era o primeiro ano. (...) E eu perguntava por que me mudaram de curso, e nunca me explicaram; talvez tenham me explicado, mais eu não entendi.” (P13, Boliviano)

Como visto no questionário sociodemográfico (Tabela 3), 14 dos 18 participantes já tinham acessado o Sistema Único de Saúde, que foi outro elemento apontado como estresse adaptativo. Relataram que os atendimentos foram satisfatórios para a clínica geral; a barreira da língua, na maioria das vezes, foi ultrapassada por já falarem razoavelmente o português ou por terem sido atendidos por médicas cubanas ou paraguaias. Todavia, foi a demora e a quase impossibilidade de consulta com um especialista que desvelou a precarização do sistema público de saúde da cidade e seu impacto na saúde dos imigrantes. Retornando aos dados da SEPSICO, os encaminhamentos externos foram geralmente para serviços públicos de saúde mental, o que nos faz indagar sobre a efetivação do encaminhamento, visto que o discurso marca uma dificuldade de acesso a serviços especializados:

“Bem, no sistema de saúde eu tinha maior oportunidade de ser atendida por médico especialista e aqui tive que pagar uma consulta particular com o psiquiatra, porque

aqui estou em 1200 na fila do SUS para o psiquiatra” (P2, Colombiana)

“Mesmo tendo o SUS é muito complicado, muito complicado. Eu fui cinco vezes consertar um dente e não consegui, tenho... eu vendo pulseira, vendo pulseirinha para pagar o dente em uma clínica privada, porque não consegui no SUS...” (P4, Colombiana)

Os estressores adaptativos ressaltados corroboram o já observado: quando o imigrante se depara com uma sociedade distinta deve aprender novas lógicas e significados que fazem parte do processo de adaptação na nova cultura (Birol, 2017). Contudo, além de um estresse intrínseco ao processo de aprendizagem que o ambiente desconhecido demanda, é imperioso pensar como esta é uma relação interativa entre fatores individuais e sociais/culturais que podem dificultar a adaptação do imigrante universitário ao novo contexto, como observado por Barea (2008), Li, et al., (2016), Sa, et al.,(2013), Shim, et al., (2014) e Sun (2013).

Por sua vez, a unidade temática 1.2.3 *Dificuldade financeira*, mostrou o quanto esta questão influencia a vida dos imigrantes universitários. Dos 18 participantes, 12 viviam apenas com os auxílios financeiros da universidade – o equivalente a 2/3 do salário mínimo –, 5 com os auxílios e ajuda dos familiares e 01 somente com a ajuda dos familiares (Tabela 3). O exposto demonstrou dificuldades referentes às necessidades básicas para viver e estudar, como alimentação, moradia, internet e contato com a família, que reverberam negativamente em vários aspectos da vida do imigrante universitário – o que inclui sua saúde mental –, como pode ser observado nas falas abaixo. Tal fator de risco também foi encontrado nas pesquisas de Carrillo (2016), Castañeda (2008), Girardi e Martins-Borges (2015) e Swami et al., (2009):

“O primeiro mês foi o único estável na felicidade, porque depois acabou o dinheiro, não tínhamos bolsa, não tínhamos emprego. (...) Isto, porém, os demais meses foram duros, porque tinha vezes que não comíamos, dias que... não tivemos internet por quatro meses e não podíamos nos

comunicar com a família, eee hum...” (P4, Colombiana)

“(...) Queria voltar à Colômbia nas férias e não podia, sentia saudade de muitas coisas da Colômbia, e não ter este dinheiro para poder voltar afetava muito emocionalmente.” (P6, Colombiano)

“E quando eu cheguei eu não tinha muito dinheiro, eu tinha só 200/300 reais e eu dei 270 reais para o dono do hotel, e falei que iria pegar, mas eu tinha um dinheiro no meu cartão, falei para ele para passar no cartão, mas ele não queria, ele desconfia e pediu para eu pegar no banco e passar para ele. E assim quando eu cheguei eu fui para o hotel e não tinha dinheiro para comer, eu sabia que ia fazer um sacrifício para seguir o curso, mas ainda é um sacrifício que eu estou fazendo, entendeu?” (P18, Haitiano)

Podemos verificar outro aspecto na narrativa de P18, que se refere à representação social e à intersecção entre classe social, status de estrangeiro, raça e contexto. Começando pelo último, é importante pensar que a tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina é caracterizada por um trânsito intenso de pessoas para diversos fins, e que a desconfiança também permeia um imaginário social em torno da criminalidade. No entanto, como destacado por Calligaris (1991) e Barros e Martins-Borges (2016), nossa sociedade tende a se relacionar de forma diferente com a figura do imigrante negro ou pardo em relação ao estereótipo “desejável” do imigrante branco e com recursos financeiros; observação ainda mais acentuada em cidades turísticas, como Foz do Iguaçu. Nesse sentido, podemos inferir que “a desconfiança” representativa de uma ameaça não está alheia a elementos que se relacionam aos estereótipos sociais, inclusive o de classe social e de nacionalidade e etnia (Bauman, 2017).

Outro ponto foi o câmbio entre as moedas como obstáculo na ajuda da família, problema também destacado por Castañeda (2008) em estudantes argentinos nos EUA. Assim, podemos considerar que o elemento *classe social* está relacionado com o impacto migratório; como

a UNILA é uma universidade que tem como norte político a inclusão social, esta questão se torna de suma relevância.

Já a unidade temática 1.2.4 *Língua* representa a dificuldade mais citada e ressaltada pelos estudantes na chegada ao Brasil e/ou na universidade (17 dos 18 participantes). Para melhor compreensão do impacto da língua, o gráfico que segue apresenta o conhecimento da língua portuguesa na chegada ao Brasil. Podemos observar que quase todos os imigrantes tinham conhecimentos mínimos ou inexistentes sobre a língua portuguesa.

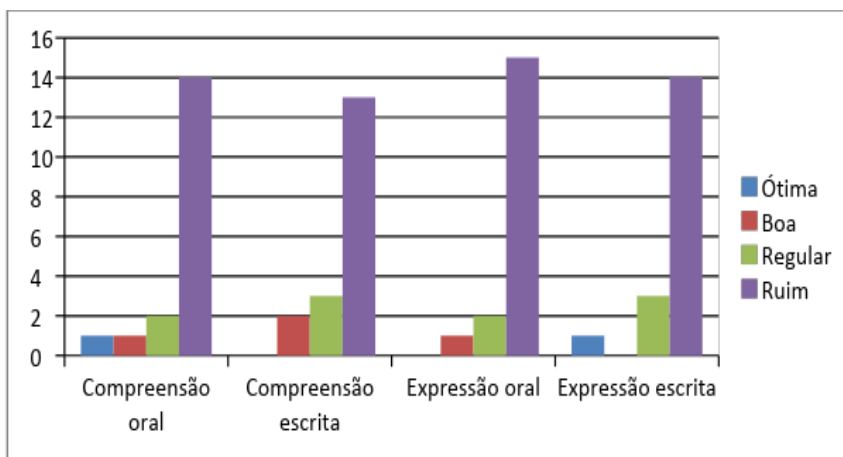


Figura 7: Gráfico referente ao conhecimento da língua portuguesa na chegada ao Brasil

Relacionado a este fator preparatório, os discursos dos estudantes revelaram vários aspectos da complexidade e do impacto da diferença linguística, tanto na integração quanto na aprendizagem em sala de aula. As falas abaixo explicitam nuances que envolvem a dificuldade com a língua, sendo elas, o mito da proximidade entre o português e o espanhol, as variações linguísticas decorrentes dos regionalismos, a ausência de requisitos mínimos ou programa de incentivo de aprendizagem das línguas portuguesa e espanhola para o ingresso dos estudantes e servidores e, finalmente, o etnocentrismo linguístico, que consiste em posicionamentos individuais ou grupais que tendem a reforçar a própria língua enquanto principal forma de comunicação (Devereux, 1973; Marginson, 2014):

“Minha mãe falava, ‘se você vai pra lá, você tem que aprender um pouco de português’, e eu falava ‘ah, eu falo inglês, e espanhol é muito parecido com o português, não quero, eu aprendo lá!’ Quando eu cheguei eu não conseguia entender nada, nada, nada, nada. Foi um choque!” (P14, Venezuelana)

“No começo a gente ficou muito dividido, os brasileiros não falavam espanhol e os hispanofalantes não falavam português. Tinha o grupinho dos estrangeiros, e só um ou outro brasileiro tentava falar com a gente, e a gente quer tentar falar com os outros brasileiros, mas acho que é uma situação normal, porque não tem requisito de falar a língua para estar aqui, eu acho que se fosse um requisito seria mais fácil este contato inicial entre as pessoas.” (P5, Colombiano)

“E não te entendem, porque creio que não exigem dos professores aprender espanhol antes de entrar. Então quando os professores principalmente são novos, nós sofremos muito!(...) E então, por exemplo, na minha casa se fala português todo tempo, sempre convivi com brasileiras. E foram muito poucas que fizeram o esforço de falar em espanhol comigo, porém já não estranho mais, porque...”(P12, Uruguiaia)

No âmbito acadêmico, aprender conteúdos complexos em uma língua cujo domínio ainda não foi alcançado demanda esforço por parte dos imigrantes e também por parte de quem ensina, como está exemplificado na fala de P12, que ressalta a relação com os professores e, implicitamente, a complexidade de lecionar em salas com grupos culturalmente e linguisticamente heterogêneos. Lembramos que além de um projeto bilinguista, a universidade tem o desafio de lidar com multilinguismo devido à presença de estudantes com línguas maternas diferentes: guarani, quéchua, aimará, crioulo haitiano, francês, etc. Esta

complexidade implica em desafios e obstáculos aos estudantes, professores e técnicos administrativos e, conseqüentemente, à política linguística da universidade:

“(...) não é fácil ter aulas de cálculo em português, ou seja, não está somente enfrentando desafio de aprender cálculo, mas também está rompendo com o desafio de estar aprendendo em português, onde as letras se pronunciam diferentemente e o sotaque de um professor a outro muda, por exemplo, tenho aulas de um professor que é da Paraíba, não entendo nada! Não entendo nada! De dez palavras que ele fala eu só entendo 04.” (P12, Uruguaia)

“Eu entendo, mas o problema, eu não tenho problema com o espanhol, mas agora estou na dúvida, porque estou em uma sala e o professor fala em português, os alunos respondem em espanhol, então é uma cacofonia na minha cabeça, entendeu?” (P18, Haitiano)

“Todo mundo falava assim, mas eu não sabia nada, nada, porque eu saí do francês para o português direto, eu aprendi tudo aqui na UNILA com os professores e todo mundo. (...) Eu fiquei um ano inteiro sem entender nada! Comecei a entender alguma coisa no ano passado e este ano está melhorando.” (P15, Haitiana)

Como visto, a língua é um dos principais elementos de uma cultura e guarda em si simbolismos, formas de expressar sentido e modelos de interação entre as pessoas (Nathan, 1994). Com relação a esta dificuldade e seus efeitos, o estudo corrobora o risco de isolamento sociocultural junto aos conterrâneos, ou seja, os prejuízos na sociabilidade e na adaptação à nova cultura.

Já no âmbito da aprendizagem, observou-se que, ao não dominar ainda a língua de estudo, os imigrantes universitários necessitam de

mais tempo ou técnicas adicionais para compreender o conteúdo. Quando não dispõem dessa compreensão, limitam a expressão do pensamento nas avaliações e na participação em sala de aula. Constatou-se ainda em alguns casos que esta limitação provocou um isolamento acadêmico e repercutiu em maior risco de reprovação e evasão, como ilustrado na fala de P15, que relata ter ficado um ano sem entender as aulas. Tais dados estão de acordo com as investigações de Carrillo (2016), Castañeda (2008), Chalungsooth e Schneller (2011), Doku e Meekums (2014), Grayson (2008), Girardi e Martins-Borges (2015), Hwang et al., (2014), Prieto-Welch (2016), Silva e Morais (2012), Silveira, Arini e Matos (2018), Swani (2009), que também identificaram a dificuldade com a língua como uma das principais barreiras na adaptação sociocultural e educacional de imigrantes universitários.

A unidade temática 1.2.5 *Etnocentrismo acadêmico* revelou conflitos em torno das diferenças culturais e relações de poder, que resultam em violências simbólicas, principalmente em sala de aula. O etnocentrismo acadêmico, segundo Marginson (2014), consiste em uma intensa valorização dos elementos epistemológicos da instituição de acolhida e uma negação/indiferença dos conteúdos de formação do imigrante universitário. Tal posicionamento, velado ou explícito acaba por produzir um verdadeiro “epistemicídio” (Santos, 2007) que consistiria na inferiorização e no “assassinato” do conhecimento do outro. Segundo Carvalho (2017), o convívio multilíngue exige o desenvolvimento da consciência da cultura do outro e a necessidade de valorização dessa cultura para que haja a promoção de práticas de ensino e aprendizagem integradoras:

“Se fala em espanhol é normal que te cortem, que te digam que não estão entendendo e te peçam para falar português, e essas são algumas das muitas violências que você vai aprendendo e percebendo com tempo, entendes?! Que são usadas no momento perfeito para um debate e de uma pergunta excelente, e o professor te humilha, dizendo: ‘Eu não entendi, você pode repetir em português, por favor?’”(P12, Uruguia)

“Minhas aulas são todas em português, nunca tive um professor que desse aula em espanhol, somente leio em português, meus

professores em geral não me passam texto em espanhol e isso às vezes me cansa muito”. (P12, Uruguia)

“(...) a preferência do professor era os brasileiros, totalmente. Tanto assim que estávamos tentando participar das aulas e os brasileiros falavam e o professor escutava assim, muito atento, quando eu queria falar o professor falava, me interrompia, como se estivesse dizendo: ‘Sua palavra não importa’!” (P4, Colombiana)

Como está exemplificado nas falas acima, a sensação de haver preferência para com os nacionais brasileiros, o corte na utilização da língua estrangeira e a bibliografia utilizada, são símbolos de valorização de uma cultura que também pode representar zona de conforto cultural-educacional. Um olhar mais atento sobre as narrativas possibilitou identificar que este etnocentrismo acadêmico também perpassava as relações entre os próprios estudantes e era influenciado por representações sociais e preconceitos sobre nacionalidades e etnias, visto que as principais queixas de isolamento e estigmatização em sala de aula foram de estudantes negros e de etnicidade indígena.

Em relação íntima com a anterior, a unidade temática 1.2.6 *Experiências de discriminação* traz o quanto um conjunto de preconceitos de raça, nacionalidade, classe social, gênero e identidade político-institucional resultou em violências enfrentadas pelos imigrantes universitários após a imigração. Observou-se ainda que estas discriminações foram descritas tanto dentro quanto fora da universidade. Elas foram mais veladas na universidade e mais constantes e explícitas na cidade, assemelhando-se aos dados de Silva e Morais (2012), onde imigrantes universitários em Brasília e São Paulo relataram sentir maior preconceito explícito fora da universidade. Por sua vez, Gastaldin e Dittrich (2018) e Pozzo e Nihei (2018) também observaram um histórico conflitivo entre a UNILA e a sociedade de Foz do Iguaçu e, principalmente, uma estigmatização social dos imigrantes universitários.

Como primeiro ponto de discriminação, observou-se o racismo enfrentado principalmente pelos estudantes negros e de fenótipo indígena. Em relação aos estudantes negros originários do Haiti, é possível observar nas falas de P17 e P15 que o racismo não era vivenciado na cultura haitiana, o que levou a um “estranhamento” ao

experienciar esta questão no Brasil. Por outro lado, retornamos às reflexões de Calligaris (1991) sobre como o fantasma histórico da escravidão ainda permanece nas entranhas da sociedade brasileira, e como a democracia racial ainda continua um mito:

“(...) como posso dizer, eu estou conhecendo a cor que tenho desde quando eu cheguei no Brasil, porque as pessoas estão me lembrando a toda hora, estão falando a toda hora, estão lembrando que eu sou negro! Só que eu sei que é uma pessoa, negro e tal, mas não sabia que aqui é um problema. Porque no Haiti não pensamos se você é negro ou não é. Não tinha isso não. Isso foi, acho que foi a pior coisa que aconteceu. Esse processo de lembrar todo dia que eu sou negro.” (P17, Haitiano)

“E na realidade eu não gosto de passear na rua. Por causa dessa coisa de racismo, eu não estou conseguindo lidar com ela. Então eu fico aqui, estudando, esperando até o fim, quando eu me formar, para então voltar pra casa para respirar.” (P15, Haitiana)

As falas acima evidenciam a racialização dos espaços da cidade e sentimentos de impotência diante de uma sensação de “não ser bem-vindo” que inibe o sujeito nas suas interações cotidianas e impacta na sua auto-estima. Conforme Fanon (1980), o racismo tem uma função de inferiorização que oprime não apenas emocionalmente, mas também intelectualmente o negro, o que por sua vez escancara as heranças coloniais e os discursos historicamente reproduzidos sobre o negro e o índio na cultura brasileira. Também como já visto na revisão de literatura, o racismo tem sido notificado como uma das principais formas de discriminação ao imigrante universitário que foge a um padrão ideal de “branquitude” (Deus, 2012; Fanon, 1980; Maciel, 2017; Mungoi, 2012; Silva & Morais, 2012; Subuhana, 2007).

Já nas falas subseqüentes, observa-se o impacto da xenofobia na saúde mental e no sentimento de pertença dos imigrantes. As agressões xenofóbicas veladas ou explícitas promovem uma sensação de “não-lugar” no imigrante, criando obstáculos à identificação e vinculação à

nova cultura (Bauman, 2017; Sayad, 1998). A violência faz com que o imigrante, para se proteger, viva de forma mais segregada. Outro ponto observado nas entrevistas é o estado de vigilância constante, que leva o imigrante a reprimir expressões que “denunciem” seu “status de estrangeiro”, como falar sua língua, usar vestimentas típicas ou circular na rua:

*“Ah em 2016 eu estava com uma amiga que era negra, e nós estávamos no terminal e veio **uma senhora com uma faca começou a ameaçar a gente**, e ela dizia: ‘**Ah não falem espanhol, falem a minha língua, o que vocês estão fazendo aqui?**’ [Sua amiga era estrangeira também?] Sim, nós estávamos rindo no terminal rodoviário e veio **uma senhora com uma faca ameaçar a gente, deu muito medo. A minha amiga não retornou, ela não voltou mais para a universidade porque não aguentou a pressão da cidade.**” (P5, Colombiano)*

*“Só que na semana passada teve alguém que passou na nossa frente quando a gente estava indo pra aula e falou muita besteira: ‘**Volta pros seus países!**’ ‘**UNILA traz esses haitianos...**’ falou muita coisa, e isso afeta nossa saúde mental, afeta nossa mente. Mas fazer o quê? **Você sabe que não está no seu país e a pessoa está lembrando o que você já sabe, entendeu? Às vezes deixa triste, pelo fato de que você deixou o seu país por algo que não tem lá, e você está aproveitando para conquistar em outro lugar que não é seu, que não é seu país como a pessoa falou.**” (P17, Haitiano)*

*“(...) **ficar trancado em sua casa todo o tempo fazendo qualquer coisa; e não sei se é medo, é como uma, como diria? Uma angústia de não saber se por ser estrangeiro é um benefício ou não? Se ser estrangeiro***

agrada alguém ou não, entende? Então, isso é difícil também.” (P6, Colombiano)

Outro ponto de discriminação ressaltado pelos estudantes diz respeito à identidade político-institucional da UNILA. Como visto na breve apresentação da história da universidade, ela é um projeto voltado não apenas para a integração latino-americana via educação, mas também faz parte de um projeto de inclusão social e interiorização das universidades públicas desenvolvido no governo Lula. Neste sentido, o acirramento dos conflitos políticos no Brasil em torno da dicotomia “esquerda” e “direita”, “bom” e “mau”, e principalmente à emergência de uma onda nacionalista e conservadora, nos permitem conjecturar que este conflito permeia a representação social da universidade. Como já visto, esta é composta por um corpo discente de múltiplas origens sociais e culturais que foge à um ideal regionalista/nacionalista e que teve seu projeto ameaçado por uma tentativa de golpe em 2017 (UNILA, 2017c; ANDIFES, 2017, FASUBRA, 2017):

“Mas é feio porque eles têm muito preconceito com as pessoas da UNILA, então eles perguntavam de onde éramos, e nesta época estava a questão de virar UFOPR, e eles diziam a UNILA vai acabar, vai mudar o nome, e a gente não conseguia nem entender o que estava acontecendo.” (P5, Colombiano)

“Sim, eu estava jantando e não era janta, era um lanche, e eu estava comendo e um cara chegou e falou: ‘Oh PT!’ E começou a falar da UNILA, não só da UNILA, era racismo com comentários super grosseiros e eu era a única pessoa que estava lá.” (P8, Colombiano)

“Não, eu não sabia que estrangeiro e unileiro, eu não sabia que tinha uma má percepção, dos unileiros. Tanto que fui alugar uma casa e a pessoa perguntou: ‘É Unileiro?’ ‘Sim.’ ‘Então não!’, me disseram que não, porque era unileiro e eu não

entendia o que acontecia, eu, eu pensava: 'No que me meti?' ((risos)).” (P4, Colombiana)

Sobre o contexto de Foz do Iguaçu, e com o intuito de levantar hipóteses sobre o forte conflito entre parte da comunidade e os estudantes, é importante recordar que a cidade teve, entre a década de 70 e 80 uma forte migração interna para a construção da hidrelétrica de Itaipu, que fez com que o índice populacional passasse de cerca de 30.000 para 136.320 habitantes (Oliveira, 2012), o que também nos faz refletir sobre as heranças simbólicas e conflitos em torno da migração na cidade. A historiadora Maria de Fátima Ribeiro (2002) relembra que, além da história oficial de Itaipu que exalta o progresso tecnológico de uma das maiores obras da humanidade, este período foi marcado por um grande processo de desapropriação e desterritorialização dos moradores e, conseqüentemente, de choque cultural. Dessa desapropriação surgiu uma nova geografia decorrente às casas dos migrantes que vieram trabalhar na usina. Foram construídas três vilas, que separavam seus integrantes por classe social. A primeira, Vila A, era destinada aos funcionários de remuneração média da usina, a Vila B, destinada aos funcionários de alto escalão, e, a Vila C, que era o local destinado às residências dos barrageiros, onde boa parte dos estudantes reside atualmente.

Diante do exposto, podemos refletir sobre a função classificatória dos migrantes pela classe social, e como esta representação remete ao imaginário simbólico relacionado com o imigrante pobre que chega para estudar na universidade. Em paralelo com o que Dunker (2015) chama de topologia da segregação, se referindo às lógicas de diferenciação em uma cidade ou condomínio, os discursos nos permitem indagar sobre a manutenção dos fantasmas históricos na representação social da UNILA (“filha da Itaipu” segundo análise de discurso de Gastaldin e Dittrich, 2018), do unileiro e, principalmente, do imigrante universitário como “estranho e intruso” em uma terra cosmopolita. Assim, conjectura-se que o choque cultural atual estaria entrelaçado a um retorno do “estranho familiar” (Freud, 1919/2006) que, à imagem da UNILA e do imigrante universitário, refletiria fantasmas históricos da própria constituição da cidade.

Assim, as diversas facetas das experiências de discriminação parecem demonstrar um conflito sobre a posse imaginária do território e dos possíveis bens ali presentes. Estes conflitos com a diferença, alinhados a traços histórico-culturais e sociopolíticos, alimentam uma

dinâmica de narcisismo das pequenas diferenças (Freud, 1921/2006; Saceanu & Pinheiro, 2001).

Outra consideração se refere aos dados da SEPSICO que mostraram que os imigrantes fronteiriços (paraguaios e argentinos) buscavam com menor frequência o serviço de psicologia, o que respalda a hipótese da etnopsiquiatria de que a cultura exerce uma função protetora no psiquismo e, quanto maior a diferença e a distância cultural, maiores as possibilidades de impacto da imigração (Devereux, 1971; Martins-Borges & Pocreau 2009; Nathan, 1994).

No entanto, há também de se observar que a cultura é ambivalente e pode exercer função opressora às próprias diferenças que a constituem, gerando conflito em torno das identidades e alteridades (Bauman, 2017; Elias & Scotson, 2000; Freud, 1921/2006; Hall, 2015). Diante dos dados observados, podemos concluir que os fatores de risco à saúde mental fazem parte de um complexo conjunto de elementos histórico-culturais, sociopolíticos, institucionais e subjetivos que didaticamente organizam uma indissociabilidade entre o individual e o social.

Como vimos na categoria **1. Fatores de risco**, o processo migratório é composto por um conjunto de elementos pré e pós-migratórios que, potencialmente, impactam na saúde mental e provocam sofrimento psíquico. Mediante tal compreensão, a segunda categoria, **2. Sintomas psíquicos** (delineada na figura 5), representa os principais sintomas relatados pelos imigrantes universitários após chegarem ao Brasil e na universidade. Ela é composta por quatro subcategorias: *estados ansiosos, somatizações, sofrimento acadêmico e estados depressivos*. Tais subcategorias, juntamente com suas respectivas unidades temáticas, representam as principais expressões do sofrimento destes estudantes após a imigração.

Categoria	Subcategoria	Unidades temáticas
2. Sintomas psíquicos	2.1 <i>Estados ansiosos</i>	2.1.1 <i>Choque cultural</i> 2.1.2 <i>Descontrole do peso</i> 2.1.3 <i>Crise de ansiedade</i>
	2.2 <i>Somatizações</i>	2.2.1 <i>Alteração do sono</i> 2.2.2 <i>Dores de cabeça</i> 2.2.3 <i>Amigdalite e dores de estômago</i>
	2.3 <i>Sofrimento acadêmico</i>	2.3.1 <i>Desorganização da rotina</i> 2.3.2 <i>Dificuldade de concentração</i> 2.3.3 <i>Dificuldade de aprendizagem</i>
	2.4 <i>Estados Depressivos</i>	2.4.1 <i>Solidão</i> 2.4.2 <i>Tristeza</i> 2.4.3 <i>Alteração da autoimagem</i> 2.4.4 <i>Ideação e/ou tentativa de suicídio</i>

Figura 8: Sintomas psíquicos pós-migratórios

A primeira subcategoria, 2.1 *Estados Ansiosos*, é composta por três unidades temáticas: *choque cultural*, *descontrole do peso* e *crise de ansiedade*. Todavia, é importante destacar que a ansiedade em si, é considerada um estado normal que tem a função de destinação de energia psíquica e de concomitante preparação do sujeito para experiências novas que remetem a expectativas e/ou medo. Porém, dentre as várias formas de manifestação da ansiedade existem aquelas que causam intenso desprazer, dificultam a adaptação, provocam prejuízo social e/ou sofrimento psíquico (Freud, 1925/2006). Tal como se verificou na pesquisa documental, os estados ansiosos também ocuparam o segundo lugar entre as principais demandas dos imigrantes universitários na SEPSICO (Tabela 2), e se destacaram como expressão de sofrimento psíquico nas pesquisas de Sun (2013) e Han et al., (2013).

A primeira unidade temática, 2.1.1 *Choque cultural*, traz um fenômeno que os participantes descreveram ocorrer após a chegada e nas primeiras experiências de interação. Como a própria metáfora indica, um “choque” é provocado pelo encontro com a diferença cultural e com o desconhecido (Berry, 2004; Birol, 2017; Mallard et al., 2015). Assim, observamos que semelhante aos estados ansiosos, este choque pode ser sutil, agudo ou com efeitos duradouros, e representa uma dinâmica entre o mundo psíquico e o novo ambiente cultural, como veremos nas falas abaixo:

*“(...) sinto falta da comida, isso, sinto falta da alegria do país, **aqui as pessoas são muito fechadinhas**, depende do lugar, **tudo fecha cedo, a padaria fecha cedo, as lojas fecham cedo**, não há gente assim que te cumprimente, **aqui é tudo muito tranquilo**, sinto falta da alegria do meu país na verdade.” (P4, Colombiana)*

*“Depois eu estava na minha casa, por exemplo, e a gente falava espanhol e **quando saía na rua era um choque**, porque você sai e não sabe que tem que mudar. Então quando a pessoa fala, você pensa “ah agora tem falar português”. **Até agora é um choque**, até agora às vezes eu acordo e não consigo falar bem, **mas é como um bloqueio mental assim**. Não é que não sei, é que às vezes não, não dá pra falar. Pra mim é engraçado e foi um choque.” (P14, Venezuelana)*

*“**Eu não gostava de nada, era um inferno!** Eu pensava que estava em **lost** [Lost?] Na ilha de lost, que é como, **como um purgatório**, não?! (...) E por outro lado tem um **nível de angústia forte sobre todos os princípios**, porque quando está caminhando nunca sabe o que vem depois (...) Porque embora você já saiba o que vai comprar quando vai no supermercado, tem que **conhecer as comidas**, tem que **conhecer os sotaques**, tem que **conhecer as músicas**, sempre **quando se é estrangeiro**, o seu **sotaque te revela**, tu diz bom dia e já sabem que é estrangeiro.” (P12, Uruguaia)*

Na fala de P04 podemos observar como a diferença cultural é a propulsora de um sentimento de perda dos elementos culturais cotidianos. Em um segundo momento emerge uma sensação

desagradável de estranhamento de si e/ou do outro devido ao impacto da não familiaridade, da falta de sentido e de orientação. Deste choque, como ressaltado por P14, pode emergir um bloqueio inconsciente ao processo de aculturação, ou seja, ao processo de adaptação sociocultural que remete à perda cotidiana dos elementos da identidade cultural, tal como a língua (Devereux, 1973; Laplantine, 1994). Outra característica observada no choque cultural destacada por P12 é a negação do país de destino e o sentir-se perdida e angustiada diante do desconhecido. Tal choque, que comumente ocorre nos primeiros momentos de adaptação, pode deixar marcas que fazem com que o sujeito se sinta entre dois mundos distintos, onde um representa o conforto da familiaridade cultural e o outro um desconforto contínuo representado pela interação com a diferença cultural e o status de estrangeiro.

A segunda unidade temática, 2.1.2 *Descontrole do peso*, se refere à ansiedade que, segundo os imigrantes, provocou uma alteração na forma de se alimentar. Fatores como a mudança na rotina, a ausência de exercícios, diferença dos alimentos encontrados no Brasil e o sofrimento psíquico, influenciam neste processo. No entanto, segundo Freud (1925/2006), a tensão no aparelho psíquico repercute na ansiedade, e faz com que o ego busque alternativas de satisfação conhecidas para lidar com o desprazer e a tensão frente ao desconhecido. Nesse sentido, a satisfação oral propiciada pela alimentação revela ser um paliativo ao mal-estar causado pela ansiedade após a imigração:

“Muito vai e vem, tipo, por exemplo, quando eu cheguei estava mais gorda que agora, depois emagreci ((risos)) depois engordei, voltei a emagrecer, e aí como que tinha a minha ansiedade também.” (P12, Uruguiaia)

“E minha ansiedade por comer tem piorado. E isso, minha rotina é essa, sentar-me todos os dias e como que conscientemente eu quero fazer as coisas, mas inconscientemente estou rendida, não quero fazer nada, não quero lutar, não quero lutar contra a corrente, então assim eu me sinto todo dia, mas vejo que... não sei...” (P2, Colombiana)

“É como voltar a nascer, realmente ((risos)). E foi um pouco duro! (sim) Foi um pouco

difícil! (...) Sim, no primeiro ano eu emagreci muito, muito, quando eu voltei no primeiro ano em dezembro meu pai fez exames de tudo. Eu estava desnutrida, tinha as proteínas baixas, estava mal ((risos)), estava muito mal. Porém, digamos, eu não me sentia mal. Praticamente, ou seja... eu não me sentia enferma, talvez eu tenha me acostumado à mudança de alimentação, não sei, porém isso foi o mais drástico.” (P3, Colombiana)

A narrativa de P3 traz o período pós-migratório como um “*novo nascimento*” no qual a alimentação emerge como um símbolo do desamparo e da ansiedade frente à experiência de separação familiar e cultural, e que também expressa todo o campo afetivo relacionado à alimentação (Doku & Meekums, 2014). Segundo Freud (1925/2006), a ansiedade de separação remete a um desamparo infantil referente a uma fase do desenvolvimento do aparelho psíquico em que o bebê se angustia diante da ausência do cuidador.

A terceira unidade temática, 2.1.3 *Crise de ansiedade*, foi destacada pelos imigrantes em momentos de desamparo e de maior intensidade dos sintomas ansiosos. Este desamparo pode vir associado ao sentimento de perda de horizonte, como na fala de P14, e também à incerteza frente ao estresse adaptativo no novo contexto, como indicado por P5. Como observado na narrativa de P7, este desamparo representado pela crise de ansiedade pode significar um enfraquecimento das defesas ativas antes da imigração, e que acompanha a necessidade de compreensão sobre este estado mental nunca experimentado até então:

“Não tinha dinheiro, não podia voltar à Venezuela, porque lá você sai e não sabe quando vai poder entrar. Então eu disse, eu não estudo, não estudo, não importa, eu queria era trabalhar para ajudar a minha família. Mas, aí saí e começou os ataques de ansiedade precisamente!” (P14, Venezuelana)

*“Agora que fomos entregar este apartamento eu tive uma **crise de ansiedade forte**, porque me **afeta muito** esta questão de não ter um local onde morar”.*(P5, Colombiano)

*“Na saúde mental, **minha ansiedade atacou mais**. Faz (...) um mês que eu procurei a psicóloga porque eu **tive um ataque de ansiedade aqui, e foi muito forte**, foram coisas, **começou atacar de um dia para o outro**, e eu senti que não estava mentalmente bem (...) **na Colômbia eu nunca tive isso, ou eu reprimia isso**, porque eu tinha que estar forte para minha família, sabe?!”* (P7, Colombiano)

Como podemos observar, os estados ansiosos se manifestam de diferentes formas e em diversas circunstâncias, porém, geralmente em relação com o desconhecido interno ou externo. Assim, eles poderiam representar uma expressão do conflito psíquico pós-migração em torno da perda da familiaridade e do “controle” sobre a realidade (Betts, 2005; Pocreau, 2018).

Já a subcategoria 2.2 *Somatizações*, representa os sintomas que tiveram função de expressar através do corpo, os conflitos e sofrimento psíquico vivido pelos imigrantes universitários após a imigração. A primeira unidade temática, 2.2.1 *Alteração do sono*, foi a principal queixa somática, tanto nos discursos dos participantes quanto nos dados referentes ao levantamento documental (Tabela 2):

*“Não, eu não dormia, exatamente, eu passo por **uma insônia**, entendeu? Eu passo por uma insônia, mas eu acho que o que fez isso foi o trabalho de ajudante **que eu não gostava**, entendeu?”* (P18, Haitiano)

*“Não consigo ter horários para estudar e, por exemplo, **nem horários para dormir**, e como em cada ciclo de 90 minutos que tenho que dormir, e contando assim os ciclos de 90 minutos, dá em torno de 4 horas e meia, (inaudível), e às vezes **tenho sonhos demais***

e me acordo mal. E depois tenho que... não sei é uma desordem, é horrível. Este ano estou super desorientada, não sei como fazer.” (P1, Colombiana)

“(...) o sono, aqui tinha essa dificuldade, acho que piorou quando cheguei aqui, porque não conseguia dormir às vezes, dormia até tarde e ainda tinha sono, não comia. Acho que piorou minha saúde...” (P13, Boliviano)

Na primeira narrativa, destaca-se a percepção de P18 de que sua insônia simboliza o conflito no primeiro emprego que ele conseguiu no Brasil. Neste caso, a saída forçada do país de origem, onde o participante tinha um protagonismo social, e a nova função laboral em que este não se reconhecia, simbolizam um mal-estar, o que remete ao fenômeno da perda do status social na imigração (Atxotegui, 2000).

A respeito da perda do status social, é pertinente observar que o imigrante fazia parte de um círculo social com um papel em uma hierarquia; nele poderia ser reconhecido pela liderança, pela habilidade de se comunicar, pelo percurso acadêmico, etc. Porém, ao adentrar em outro país, com outra cultura, iniciar novos círculos sociais, profissionais e acadêmicos, este acaba tendo que lidar com uma reconfiguração do seu status anterior, visto não ser reconhecido pelas atribuições que tinha antes. Outro exemplo são os refugiados que tinham curso superior completo e ao chegarem ao novo país acabam abandonando suas antigas funções devido à dificuldade de revalidar o diploma (Briggs, 2011; Boeira-Lodetti & Martins-Borges, 2018).

Já nos discursos de P1 e P13, observa-se como a alteração do sono expressava um mal-estar vivenciado após a imigração. Precisamente na narrativa de P1, podemos observar como o sonho, assim como já ressaltado por Freud (1900/2006), expressa uma tentativa do aparelho psíquico de elaboração de conflitos.

Na unidade temática 2.2.2 *Dores de cabeça*, os participantes expressam que este sintoma iniciou ou se intensificou após a imigração e o relacionam tanto ao impacto climático como aos momentos de maior estresse e cansaço. Tal somatização também foi encontrada nas pesquisas de Barbosa et al., (2016) e de Girardi e Martins-Borges (2015):

*“Sim, mudou. Agora eu estou sempre doente. Lá eu nunca tive nada de doenças, essas doenças. E acho que foi o clima que está sempre mudando, quando eu soube que eu estava com sinusite eu não sabia. Eu morava e vivia muito bem com a minha sinusite. Agora eu **estou sempre com dor de cabeça**, eu não estou conseguindo respirar pelo nariz, eu só consigo respirar pela boca, e no Haiti eu não estava assim. (P15, Haitiana)*

*“(…) tinha **muita dor de cabeça**, cansaço, muito estresse, durante todo, acho que todo o tempo foi isso, cansaço, **tinha muita dor de cabeça**. Só que eu não estava acostumado a procurar atendimento, até agora eu nunca fui.” (P13, Boliviano)*

A unidade temática 2.2.3 *Amigdalite e dores de estômago* retrata outros dois sintomas somáticos relatados pelos participantes após a chegada ao Brasil. Percebe-se na narrativa de P3 a relação do sintoma somático com o estranhamento de que algo incomum estava acontecendo e a eclosão destes sintomas no primeiro ano, sendo que sua principal hipótese se referia à queda das defesas (imunidade) e à alimentação. A alimentação, como visto anteriormente, mantém relação com as experiências infantis de satisfação oral que remetem a memórias afetivas dos alimentos e suas significações culturais (Doku & Meekums, 2014):

*“Outra **coisa estranha**, eu não sei se minhas defesas baixaram um pouco, **me dava muita amigdalite**, muitas vezes. Na Colômbia me dava, porém não dava tanto, em um ano me dava uma vez e isso, aqui eu cheguei e me deu quatro vezes. **Não sei se tem a ver com a alimentação e as defesas, e bem. Ah que mais? Me saiu, me deu uma dermatite**, todavia me deu **no primeiro ano**, mas agora já melhorou, neste ano já melhorou.” (P3, Colombiana)*

“Sim, eu sofro do estômago e de estresse e isso tem piorado muito. Mas que tudo isso as questões psicológicas de tipo somáticos, somaticamente porque eu não posso dizer que tão grave estou, por ter ocultado tanto meus sentimentos. Então... hum, não estou acostumada a exteriorizar, eu digo que estou acostumada a estar com o mesmo estado de ânimo, aborrecida, porém nunca choro, nem estou alegre. Então, creio que tenho piorado em questão a saúde; tem piorado minhas dores de estômago.” (P2, Colombiana)

Destaca-se ainda na fala de P3 a dermatite como outro sintoma somático que ocorreu na chegada ao Brasil. Já P2 traz uma tentativa de elaboração sobre suas dores de estômago como retenção dos sentimentos, o que nos faz refletir sobre o simbolismo entre a parte do corpo (estômago) e a digestão e posterior retenção dos sentimentos.

Por fim, esta subcategoria permite refletir sobre o jogo simbólico entre as partes do corpo e a expressão do sofrimento psíquico. Outra questão importante a ser considerada é que, conforme Chang (2007), as formas de expressão sintomática também estão sujeitas aos códigos culturais dos imigrantes. Em relação à hipótese das somatizações serem formas comuns de expressão de sofrimento dos imigrantes, destacam-se as considerações de Girardi e Martins-Borges (2015) e Pirlot (2011) de que não é apenas a diminuição de contato com a língua materna que potencializa a somatização, mas também a lógica de significados culturais que está prejudicada pela distância da terra natal.

A terceira subcategoria, 2.3 *Sufrimento acadêmico*, se refere ao impacto da imigração no percurso educacional. É importante lembrar que o contexto acadêmico é composto por desafios de adaptação e guarda em si formas de expressão de mal-estar próprias de seu contexto. Esta subcategoria está composta por três unidades temáticas, sendo elas, *desorganização da rotina, dificuldade de concentração e dificuldade de aprendizagem*, que demonstram estreita relação entre si, visto geralmente estarem associadas.

A primeira unidade temática, 2.3.1 *Desorganização da rotina*, foi destacada pelos imigrantes como uma das questões vivenciadas ao ingressar na universidade. Como veremos nas falas abaixo, o novo

sistema de ensino, as novas responsabilidades cotidianas, a exigência de autonomia e de desempenho acadêmico fazem parte de um conjunto de condições impostas pela nova realidade, e que ocorrem concomitantemente à adaptação sociocultural do imigrante universitário (Castañeda, 2008; Chang, 2007; Santiago et al., 2011):

*“E eu estava **acostumado com essa rotina**, eu comia, tomava meu café e saía. Então quando cheguei aqui, **acho que foi esta parte também né, eu acordava não tinha nada e saía para a universidade sem tomar café, e só almoçava.** [Não tomava café?] Não tomava porque acordava na hora, não podia perder o ônibus, acho que não era preguiça, acordava na hora mesmo.” (P13, Boliviano)*

*“(...) eu fiquei sozinha outra vez, tinha que organizar o quarto, fazer muitas coisas e **não estudei nada para começar o novo semestre**, e foi como estar sozinha, e tinha um monte de coisas na cabeça e **me senti muito desorientada**, é como se não me encontrasse, é como **estivesse perdida, não se sabe como fazer as coisas**, então foi como chegar a casa e estar sozinha outra vez, e ter que ser uma adulta responsável ((risos)).” (P1, Colombiana)*

*“Tem coisas que eu não entendo na matéria então eu falo: ‘Você pode explicar?’ E sim, eles explicam. Isto é muito bom! Mas agora tenho mais, hum digamos, **tinha uma desordem na hora de estudar** e agora melhorei, fiz horários, de tal hora até tal hora tenho que estudar!”. (P10, Peruano)*

A desorganização da rotina, como destacado por P1, pode vir acompanhada pela desorientação e solidão, que remete ainda, às exigências de uma nova fase de desenvolvimento impulsionada pela separação familiar (Teixeira et al., 2008). Tal desorganização, como

narrada por P10, pode ser pontual e específica da organização dos estudos, ou ainda mais geral e envolvendo outros aspectos da vida do imigrante como alimentação e sono, como na fala de P13. Outro ponto a ser destacado, é que a dificuldade de organização de uma rotina de estudos foi a sexta maior demanda da SEPSICO (Tabela 2).

A segunda unidade temática, 2.3.2 *Dificuldade de concentração*, representa outro sintoma dentro do ambiente acadêmico que pode ter diferentes origens e intensidades. Uma dessas origens, exemplificada por P2, diz respeito ao impacto das diferenças linguísticas na relação ensino-aprendizagem e o esforço cognitivo para aprender um conteúdo sem o domínio da língua. Tal dificuldade pode gerar fadiga cognitiva e desinteresse pelo conteúdo e aulas (Prieto-Welch, 2016). Outro aspecto a se destacar deste sintoma é sua estreita relação com a aprendizagem e com a autoimagem acadêmica do imigrante, como narrado por P15:

“Quando eu estudava no Haiti, eu era muito, muito melhor nas coisas, mas agora eu não sei se é... (Inaudível). É muita coisa, muita coisa na mente e mudou a concentração. Mudou muito, não sou a mesma pessoa, eu era muito boa. Eu era mesmo, mas agora ((risos)), eu não sou nada! Eu só estou lutando para sair, entendeu?” (P15, Haitiana)

“E, por exemplo, os professores dão as aulas em português e é impossível para mim, porque não consigo me concentrar e entendê-los. Então basicamente no semestre passado eu faltava em muitas aulas e estudava sozinha. Tudo que aprendi em algumas matérias foi estudando sozinha, lendo livros e assim. Não entendia as explicações dos professores.” (P2, Colombiana)

“Minha concentração era muito baixa, não concentrava nada, nada. Acho que tudo mudou neste ano, neste ano pra cá, me concentro mais, é, como mais, mais saudavelmente, acho que melhorou. Até o

ano passado eu não tinha mesmo, essa concentração para estudar, para qualquer coisa.” (P13, Boliviano)

As dificuldades de concentração, também observadas por Prieto-Welch (2016), apareceram igualmente como uma das recorrentes demandas dos imigrantes na SEPSICO (Tabela 2). P2 ilustra que este sintoma não diz respeito apenas ao individual, mas também pode representar a junção de várias questões contextuais, como a formação docente e o etnocentrismo acadêmico, a preparação pré-migratória do imigrante e a política linguística da universidade.

Já na unidade temática 2.3.3 *Dificuldade de aprendizagem*, observou-se diante das falas que ela representa um dos principais expoentes do sofrimento acadêmico, e também um dos principais temores, visto toda a expectativa e pressão em torno do sucesso acadêmico e da valorização do diploma internacional (Girardi & Martins-Borges 2017; Prieto-Welch, 2016; Subuhana, 2009). Conforme os dados da pesquisa documental, 25,4 % dos imigrantes universitários que procuraram a SEPSICO tinham índice de rendimento acadêmico abaixo do mínimo satisfatório, e em 18 casos, a dificuldade de ensino-aprendizagem configurou como uma das demandas centrais dos atendimentos. Outro dado que corrobora a importância da compreensão desta unidade temática na imigração universitária é que os principais encaminhamentos internos da SEPSICO se destinaram a profissionais da pedagogia e de orientação acadêmica (Professores e Técnicos em Assuntos Educacionais).

Como ilustrado nas falas abaixo, a dificuldade de aprendizagem e o fracasso acadêmico são problemas multifatoriais, que geram sofrimento e impactam diretamente na autoestima e na trajetória do imigrante dentro do ambiente universitário. Dentre seus efeitos, podemos elencar o isolamento acadêmico, a impossibilidade de se matricular em novas disciplinas, o risco da perda da bolsa de estudos e a alteração da autoimagem acadêmica:

“São os estudos, eu estou aqui para estudar, preciso da formação, então eu estou lutando. Não, não tem nada fácil, eu posso passar um dia estudando e tirar dois na prova. Ninguém gosta disso, ((risos)) de estudar muito pra ficar com nota ruim. É a minha vida. Nunca tirei notas, notas ruins quando

eu estudava no Haiti e agora tiro...” (P15, Haitiana)

*“Sim, a parte acadêmica. Acontece que esta questão em relações sociais me afetou tanto neste âmbito, que, que tipo, **não sei, não ia às aulas, sabes?! Ficava em casa e nos momentos de ir para fazer as provas era igual, sentia que tinha aquele problema, isso. (...), eu sinto que sou bom, mas **por conta destas coisas reprovei em muitas matérias.**” (P9, Peruano)***

*“E como **não entendia nada, desde o começo foi assim, não entendia nada desde o primeiro dia de aula. E foi assim por dois anos, mesmo tendo aula de português. (...) foi complicado, comecei a reprovar, teve um semestre que eu reprovei em seis disciplinas acho, e nos seguintes anos foi ficando mais difícil né?!” (P13, Boliviano)***

A subcategoria 2.4 *Estados Depressivos*, engloba um conjunto de expressões do sofrimento psíquico que difere em intensidade, mas em alguns casos, e como observado nas histórias individuais, se relacionam entre si. Esta categoria não tem o objetivo de propriamente traduzir o sofrimento dos imigrantes universitários em um quadro clínico, apesar de que em alguns casos fosse possível; o objetivo dela, principalmente, é identificar expressões do sofrimento que caracterizem uma alteração de humor e de desinvestimento da realidade. Outro ponto importante é que, de acordo com a pesquisa documental, esta foi a principal demanda, ou seja, a principal forma de expressão do sofrimento psíquico dos imigrantes universitários na UNILA (Tabela 2).

Nesse sentido, a primeira unidade temática, 2.4.1 *Solidão*, representa um sentimento característico de quem se deslocou de seu lugar de pertença, onde mantinha boa parte de suas relações sociais e afetivas, e terá que construir novas relações cotidianas (Boeira-Lodetti & Martins-Borges, 2018; Morales, 2011; Moro, 2015). É relevante recordar que esta foi a terceira maior queixa dos imigrantes universitários na SEPSICO (Tabela 2):

*“**Experimentar estar sozinho é muito difícil.** Em alguns momentos posso te dizer que minha esposa e eu estávamos em depressão por isso. (...) **E isso de estar sozinho, estar longe de seu país,** estar longe do que conheço; isso está sendo muito difícil!” (P6, Colombiano)*

*“Ontem não fui na aula, hoje não vim na aula pela manhã, não sentia... nenhum grau de responsabilidade me levantou, tinha muito desânimo, **me sinto muito sozinho**, isso tem me **golpeado muito, me sentindo sozinho**, tanto assim que..., não existe alguém que me diga: ‘**Queres sair e comer um açaí?**’” (P4, Colombiana)*

*“Às vezes eu me sentia, **não sei se dizer isso, solitário?! Eu me sentia sozinho, me senti... Não sei como me senti. Eu me senti muito vazio, não tinha amigo, não tinha nada.** Eu me lembrei de quando era criança que tentei me suicidar, tirar minha vida, e tudo isso me fez sentir... **vazio, vazio!**” (P16, Haitiano)*

Podemos definir que a solidão, nestes casos, refere-se à ausência de um outro, ou seja, remete a uma perda de contato social afetivo, aqui propiciada pela imigração. Em paralelo a esta perda ocorre a dificuldade de construir novos laços sociais no país de destino. Como ilustrado na fala de P6, a solidão na imigração se relaciona com a distância do país e o mergulho em um cotidiano marcado pelo desconhecido, onde o imigrante também passa a não ser mais “*re-conhecido*.”

A narrativa de P4 ilustra o sentimento de solidão aliado a um desinvestimento da realidade e a uma dor narcísica infligida pela ausência de um outro, por um “não-olhar”: “(...) *não existe alguém que me diga: “**Queres sair e comer um açaí?**”*. A frase remete a um desejo de estar em relação (compartilhando um fruto que assim como a cultura amazônica está presente tanto no Brasil como na Colômbia), um desejo de ser olhada e reconhecida.

A respeito da falta reeditada na imigração, podemos refletir que esta também pode se associar a memórias de momentos de desamparo anteriores, como destacado por P16. Ao olhar o mundo externo, o sujeito pode se deparar com um espelho que reflete a criança interna em sua condição antropológica de desamparo (Freud, 1885/2006).

Como destacado abaixo por P12, o sentimento e a percepção de “ser estrangeira”, que neste caso se vincula a uma estrangeiridade (Mallard, et al., 2015), pode remeter a uma das principais questões existenciais do ser humano, que é lidar com a solidão, com o desamparo e com a falta constituinte, como nos advertiu Freud (1885/2006) e Lacan (1966/1998). Tapar a solidão, ou seja, tapar a falta reeditada por uma condição de desamparo pós-migração, nas palavras da participante e de acordo com a psicanálise, remete a um impossível, visto haver indícios de se tratar de um “estranho familiar”, de um desamparo primordial que não pode desaparecer totalmente:

*“(...) e para mim, ser estrangeira e estar em Foz, é **enfrentar uma palavra chave que é a solidão!** Estar sozinho... e a **solidão é o maior medo na vida**, como que para mim as pessoas em geral têm muito medo de estar sozinhas. E quando a solidão chegou para mim eu **comecei a tapar a solidão**. Tapar as ‘solidões’ com pessoas, tapar a solidão com festas, tapar a solidão com cigarros, com cerveja e ir tapando a solidão. Porém, chega um momento que nada disso... tipo, **você faz tudo isso e continua se sentindo sozinha.**”*
(P12, Uruguia)

A unidade temática 2.4.2 *Tristeza* se refere não apenas a este sentimento como inerente à condição humana, mas também como um desamparo que pode estar relacionado com a sensação de perda de algo concreto do mundo externo, conforme apontado por P13. A tristeza é apontada como sentimento estranho ao próprio sujeito que, em um primeiro momento, não compreende a origem e o porquê da eclosão deste sentimento e da perda do “controle emocional”, como trazido por P16 e P4. Nesse sentido, e de acordo com Martins-Borges (2013), a tristeza profunda é recorrentemente um dos sentimentos que emergem no migrante após seu deslocamento:

“E naqueles meses fiquei muito triste, assim toda noite chorava, quase de dois a três meses, chorando toda a noite. [O que você pensava nestas noites?] Sentia falta da minha família na verdade, do meu pai, da minha mãe, dos meus irmãos, pensava: ‘Será que perdi eles?’” (P13, Boliviano)

“Às vezes eu estou chorando, mas eu não sei por que. Às vezes eu estou chorando, mas não sei, fico triste... Isso acontece.” (P16, Haitiano)

“Nunca tinha passado por um descontrole mental, jamais em minha vida, e aqui eu passei. Realmente de uns quatro meses para cá, não tenho conseguido controlar as emoções, me sinto muito triste, muito triste, me sinto muito sozinha... toda esta semana passei chorando, chorando, que não controlava...desde quando acordava chorava, mas não entendia o porquê, é horrível...” (P4, Colombiana)

A terceira unidade temática, 2.3.3 *Alteração da autoimagem*, representa narrativas em que os imigrantes universitários relataram que o impacto migratório provocou uma alteração na percepção de si. Como exemplificado por P14, esta alteração pode se caracterizar por um não reconhecimento de si, desorientação e crise existencial, que remetem ao estranhamento com algo inquietante do próprio sujeito (Freud, 1919/2006). Já no ambiente universitário, a alteração da autoimagem pode ser compreendida como uma ferida narcísica e de desvalorização de si, como narrado por P13.

Outra questão referente à autoimagem é a mudança que ocorre na posição subjetiva do sujeito frente à realidade. Como destacado nas falas de P13 e P15, esta alteração e a queda da autoestima implicaram em inibição e passividade frente às novas relações cotidianas:

“(...) sim, não me reconhecia, estava assim me perguntava, quem sou eu? Pra quê estou aqui? Se não tem ninguém, estou sozinha,

vou ficar sozinha a vida toda, isso e um monte de coisas ilógicas passavam na minha cabeça.” (P14, Venezuelana)

*“Porque na Bolívia não era assim, eu era muito diferente, era ativo, participativo, todo mundo me conhecia, falava com as diretoras, professores, eu encabeçava tudo, era muito diferente. Quando **cheguei aqui me senti inferior aos outros**, ou talvez por...Me sentia ignorado pelos outros e **isso me baixou a moral**, fez que, **sentisse pro outro lado, né?!”** (P13, Boliviano)*

*“Sim, mudou bastante. Eu era mais **confiante, mas agora não! Agora sou submissa**. Eu só, eu, tudo que tem relação aos estudos eu faço com muita energia, mas todas as outras coisas não, não me interessam. **Pode fazer o que quiser de mim, eu não ligo. Eu mudei, lá eu era muito autoritária, mas aqui ((suspiro)) não sou nada!**” (P15, Haitiana)*

Por fim, a última unidade temática, 2.3.4 *Ideação e/ou tentativa de suicídio*, configura um quadro de sofrimento psíquico intenso em que o imigrante universitário é tomado por sentimentos de desesperança, tristeza profunda, cansaço, solidão e um desespero que faz com que a busca por um alívio através da morte seja cogitada, sem que se possa medir as próprias consequências. Como veremos exemplificado nos discursos, o desamparo profundo e a percepção de ausência de alternativas para sair de tal condição, são elementos de quem se percebe desprovido de recursos para lidar com a nova condição existencial e/ou enfrentamento de um transtorno psíquico em um contexto desconhecido (Botega 2015; Woodward, 2010):

*“Porque eu estava adiantada na Venezuela. (...) mas estava começando de novo entende?! E depois de trabalhar de tudo, estava cansada, estava cansada, estava triste, falava o **que vou fazer da minha vida?***

Não sabia, não encontrava uma saída, um norte, seriamente eu queria morrer, eu queria que alguma coisa acontecesse.” (P14, Venezuelana)

*“As últimas férias passei aqui em Foz do Iguaçu. [O que fizeste nestas férias?] Estava muito triste, porque estava pensando em deixar a universidade porque estava muito atrasado com as matérias. **Estava pensando em acabar com minha vida.** Por que? **Por que acabar com a vida?** Estava pensando por que **sentia tanto rechaço social.** Neste momento só **ficava em casa, fechado, não comia absolutamente nada**, até que em uma data em janeiro, eu vim aqui, falei com a psicóloga e foi melhorando as coisas, sabes?!” (P9, Peruano)*

*“E para ser sincero teve um momento onde **minha esposa e eu queríamos tirar a nossa vida.** Ela me expressou isso, [Ela te disse isso?] Sim, me expressou isso e **eu comprei comprimidos e tal, e quis tirar a vida e eu não consegui, ela vomitou, mas eu não pude, eu tentei com uma faca, mas não pude tão pouco ...**” (P6, Colombiano)*

Como já destacado na análise da pesquisa documental, os casos graves que envolvem os imigrantes universitários guardam um complicador que é a potencial ausência de cuidador próximo, ou seja, de suporte social. Todavia, na revisão de literatura apenas outras duas pesquisas relataram a ideação suicida e/ou a tentativa de suicídio como expressão de sofrimento psíquico entre imigrantes universitários (Woodward, 2010; Yakushko et al., 2008). Outro ponto referente ao contexto universitário são os índices de ideação suicida entre estudantes. Como identificado pelo Fonaprace (2014), 4,13% dos estudantes das instituições federais de ensino superior que participaram da pesquisa relataram ter pensamentos suicidas durante o curso universitário.

A respeito dos estados depressivos identificados, percebe-se que o significante central se refere a um sentimento de desamparo pós-

migração. Deste desamparo podem emergir as atuações, que segundo Zimmerman (2004), constituem formas de conduta e comunicação não-verbal que substituem angústias e conflitos que não são simbolizados, recordados, verbalizados ou contidos. O impacto migratório e o desamparo podem ser tão intensos que podem gerar passagens ao ato. Estas, de acordo com Millaud (2009), se reservam aos atos impulsivos e violentos como a autoagressão (tentativa de suicídio) ou heteroagressão (homicídio), sendo que a principal função, segundo Lacan (1963/2005), seria a tentativa de sanar a angústia, como exemplificado na narrativa de P6.

Todavia, como ressaltado por P9, o sofrimento que em um primeiro momento se apresenta insolúvel, pode ser elaborado, por exemplo, mediante a assistência psicossocial. Diante da compreensão de que os impactos da imigração remetem a uma condição de desamparo psíquico manifestado principalmente por estados *depressivos, ansiosos, somatizações e sofrimento acadêmico* – o que corrobora diversos achados em pesquisas anteriores de Carrillo (2016), Castañeda (2008), Doku e Meekums (2014), Girardi e Matins-Borges (2017), Li et al., (2016), Olivencia (2014), Prieto-Welch (2016), Subuhana (2009) e Sun (2013) – que nos convém identificar quais fatores protetivos, ou seja, os elementos que ampararam os imigrantes frente o impacto migratório.

A terceira e última categoria, **3. Fatores de proteção**, composta por duas subcategorias, tem o objetivo de expor os elementos que auxiliaram os imigrantes universitários a diminuir o impacto da migração. A primeira, *pré-migratórios*, se refere aos fatores protetivos anteriores à imigração e está constituída por três unidades temáticas. Já a subcategoria *pós-migratórios*, engloba os fatores protetivos encontrados ou desenvolvidos após a chegada no Brasil, sendo composta por seis unidades temáticas. Assim, a categoria **3. Fatores de proteção** engloba desde o amparo advindo objetivamente do outro (familiar, instituição, comunidade, etc.) até os recursos próprios que cada imigrante possuía e/ou desenvolveu para lidar com as adversidades.

Categoria	Subcategoria	Unidades temáticas
3. Fatores de proteção	3.1 Pré-migratórios	3.1.1 Apoio familiar 3.1.2 Contatos prévios no Brasil 3.1.3 Conhecimento linguístico e cultural
	3.2 Pós- Migratórios	3.2.1 Qualidade educacional 3.2.2 Rede de apoio 3.2.3 Lazer e esporte 3.2.4 Manutenção da cultura de origem 3.2.5 Interculturalidade 3.2.6 Autonomia

Figura 9: Fatores de proteção pré e pós-migratórios

A primeira subcategoria, 3.1 *Pré-migratórios*, apresenta os elementos de suporte social e subjetivo que tiveram função de facilitar tanto o processo de migração quanto a chegada e a adaptação dos imigrantes, favorecendo assim a estabilidade psíquica. Deste modo, a primeira unidade temática, 3.1.1 *Apoio familiar*, corresponde ao suporte afetivo e material dado pela família. Simbolicamente, a família em nossa sociedade exerce função de cuidado e proteção, e é onde os sujeitos constroem boa parte de suas memórias afetivas e sua própria identidade:

*“(...) e aí eu falei para minha mãe e minha mãe me falou qual era a melhor decisão que eu iria tomar, **que ela me apoiava, sabe?! (...)** E eu falei que queria vir, e minha mãe ficou feliz, **minha família também ficou feliz. Porque minha mãe é a pessoa que apoia, minha outra família dá o seu apoio, mas a opinião que vai importar para mim é a da minha mãe. Aí minha mãe me apoiou”** (P7, Colombiano)*

*“Meus pais estavam muito contentes, felizes, muito fortes, muito felizes que eu iria estudar em outro país. **Eles aconselharam muito. ‘Se você vai sair para ir a outro país, você tem que, que ser o mais original. Mostrar sua***

identidade e não deixar ser influenciado por maus amigos!’ ‘Você tem que, você tem que pensar que o tempo passa e você tem que estudar muito para que termine rápido o seu curso, e você tem que nos ajudar.’ Esse foi um pouco dos sentimentos. O pensamento deles, eles têm muita confiança em mim. Essa é uma responsabilidade que eu tenho ((risos))” (P10, Peruano)

*“E a minha relação com a **minha família não é muito de dependência**, eles sempre nos disseram que éramos pessoas livres e que **um dia teriam que sair de casa** ((risos)). Então nunca foi uma educação de ‘fica aqui sempre, você tem que construir sua família aqui’. **Não tinha pressão com essas coisas, então foi fácil.**” (P5, Colombiano)*

Podemos verificar nas falas de P7 e P10 o quanto o suporte familiar transmite afeto e confiança ao imigrante universitário que está saindo da “proteção do ninho” para viver em outro lugar, longe do olhar de cuidado. E ainda, como destacado por P10, o quanto esta expectativa e confiança depositadas podem auxiliar o imigrante a “manter o foco” em seu projeto acadêmico. Em termos psicanalíticos, podemos pensar que este olhar afetivo representa um investimento libidinal da família, que conforta e orienta o sujeito frente à separação iminente e às potenciais adversidades que ocorreram após a imigração. Destaca-se assim, na fala de P5, a importância da dinâmica familiar no processo de emancipação e autonomia dos jovens imigrantes universitários.

A segunda unidade temática, 3.2.1 *Contatos prévios no Brasil*, demonstrou ser uma variável relevante, principalmente no momento da chegada ao novo país. Esta rede social prévia pode ser um familiar próximo (P1) ou um gesto de acolhimento entre os conterrâneos (P8); ela pode fazer de uma experiência potencialmente impactante – devido o desconhecimento do contexto – um momento semelhante à chegada em sua própria casa, permitindo diminuir a ansiedade da chegada e aumentar a sensação de segurança. Os contatos prévios e a segurança emocional propiciada por eles parecem estar intrinsecamente ligados às ações de acolhimento, solidariedade e hospitalidade que, nestes

exemplos, estão relacionadas a laços afetivos e dinâmicas de identificação (familiares, conterrâneos, amizade-igreja):

“Então eu vim para cá por isto, ao Brasil, porque minha irmã já estava aqui, já sabia como era e eu não estaria totalmente sozinha, nem tão pouco deslocada. Quando ela chegou foi muito diferente para ela em comparação a mim. Para mim foi muito mais cômodo chegar aqui por isto!” (P1, Colombiana)

“E então foi, quando cheguei em Foz, fui bem recebido (...) Acho que foi uma iniciativa de um professor colombiano que estava aqui. Se não me engano ele foi embora para, enfim, seguir seu caminho. E ele comunicou os estudantes para acolher os novos estudantes colombianos de 2015. Foi um lindo gesto! Eu me senti muito bem, porque só minha mãe que me acolhia no aeroporto quando chegava... foi me sentir em casa, um pouco.” (P8, Colombiano)

“(...) e então, quando eu cheguei, eu já tinha um amigo em Curitiba, ele é da igreja do meu pai e meu pai conversou com ele que eu viria para o Brasil, e ele me recebeu normalmente.” (P15, Haitiano)

A terceira e última unidade temática dos fatores de proteção pré-migratórios, 3.2.3 *Conhecimento linguístico e cultural*, se refere à preparação e/ou às experiências anteriores do imigrante que permitiram com que este estivesse menos vulnerável ao impacto migratório e ao choque cultural e acadêmico. Como vimos ao longo dos resultados, a diferença linguística exerce influência na aprendizagem e na sociabilidade, e esta percepção também foi corroborada pelos poucos estudantes que já conheciam a língua portuguesa antes de migrarem para estudar na universidade. Destaca-se ainda que, dos seis imigrantes que já residiam no Brasil, três haviam feito cursos de língua portuguesa após a

imigração (Universidades, EJA, ONGs), ou seja, antes de pleitearem a vaga na UNILA:

*“Acho que esta é uma **diferença que eu vejo em comparação** com os meus outros colegas que chegaram da Colômbia pela primeira vez, e eu vejo que eles têm um conflito, um tipo de choque. Então eu acho que foi importante o fato de eu ter estudado português antes.” (P8, Colombiano)*

*“Quando eu cheguei aqui já sabia falar português, porque já havia aprendido no intercâmbio. A diferença foi que eu aqui aprendi a escrever melhor, a escrever melhor. (...) eu **entendia mais ou menos a questão cultural.**” (P3, Colombiana)*

*“Do Brasil, eu sabia muitas coisas porque **na minha casa se falava portunhol, minha avó falava portunhol, se falava cadeira, lixo, vassoura, rodo, ((risos)) janela, ((risos)), como que as palavras que mudavam de uma língua para outra eu já sabia quase todas ((risos), (...)) então o idioma nunca foi uma barreira.** (...) E da UNILA, quando me candidatei, **obviamente busquei informações da UNILA, eu li o plano pedagógico, e havia escutado o discurso inaugural do Lula, que é incrível! Ou seja, a missão da UNILA me encanta!**” (P12, Uruguaia)*

Ainda a respeito da preparação, podemos verificar na fala de P12 a importância da busca de informações sobre a universidade. Além de preparar o sujeito para o novo sistema de ensino, a busca possibilitou uma identificação prévia com a instituição. Podemos considerar ainda que, se tratando de um contexto tão singular quanto o da UNILA, estas informações prévias são muito importantes para que o imigrante possa se adaptar academicamente e culturalmente.

Diante do exposto, podemos retomar a metáfora da mala e dizer que os fatores protetivos pré-migratórios representam aquelas “peças”

úteis que vão uma a uma compoendo a bagagem do imigrante universitário. Do apoio familiar, aquela “peça confortável” que transmite confiança; os contatos prévios abrigam do “frio da chegada”; a preparação linguística e cultural como aquele “livro e dicionário” que ajuda a entender o outro, para que também possa ser compreendido.

Por fim, a segunda subcategoria, 3.2 *Pós-migratórios*, traz os elementos que se destacaram enquanto potenciais mantenedores e/ou facilitadores do equilíbrio psíquico dos imigrantes universitários após a chegada no Brasil e/ou na universidade. A primeira unidade temática, 3.2.1 *Qualidade educacional*, corresponde à percepção e satisfação dos estudantes com a experiência de aprendizagem na universidade. Mediante a análise das entrevistas, observou-se que a satisfação com a qualidade do ensino ofertado sanava as “incertezas” sobre se realmente a imigração e/ou a decisão de sair do mercado de trabalho para cursar a universidade teria sido acertada.

Observando ainda que a insatisfação com o curso e/ou com a universidade foi a quarta maior demanda do serviço de psicologia (Tabela 2), podemos refletir o quanto seu avesso, ou seja, a satisfação com a escolha tomada, representa para o imigrante universitário o conforto psíquico de sentir que “está no caminho certo”. Nas falas abaixo, observa-se alguns aspectos elencados pelos imigrantes a respeito da qualidade educacional e de quanto estes aspectos se apresentavam como motivadores em seu percurso pós-migratório:

“Bom, eu gosto porque ao menos em minha área o estudo é muito forte, os professores são muito bons, e temos a possibilidade de estudo no parque nacional, e é muito bom para a minha formação. (...) creio que cresci muito, as disciplinas do ciclo comum, que pensamos que não serve para nada ((risos)), ampliam muito a nossa mente, para sermos críticos, ampliarmos as perspectivas, conhecer mais culturas, conhecer mais a nossa história e são coisas que nos enriquecem culturalmente e eu tenho crescido bastante, aprendido muitíssimo.”
(P1, Colombiana)

“Nas classes, bem, alguns professores ajudam, outros entendem o espanhol, e aí

*foi mais simples. Como todos eram novos, então todos se ajudavam, e as **provas eram em espanhol, espanhol adaptado**, ((risos)) então eu entendia. (...) particularmente penso que tanto o ensino como a metodologia é, não sei, não sei, se a **palavra é forte**, mas é como... **mais acadêmico**, não sei, porque aqui se incentiva muito a produzir, a fazer trabalhos científicos, pesquisa (...)" (P11, Equatoriano)*

***"Você se encontra com muitas coisas na UNILA! Muita! Costumes, dialetos, pessoas diferentes, e isso lhe ensina algo também, muitas coisas. Há vários espaços que se pode também conhecer e aprender, e isso também eu gosto muito na UNILA, porque a UNILA oferece muitos eventos, muitos projetos, oficinas, espaços para que conheça e tenha diferentes fontes de informação. Eu gosto bastante porque não se limita ao acadêmico. Se aprende andando nos corredores da UNILA!"** (P3, Colombiana)*

A narrativa de P1 apresenta diversos aspectos a respeito da qualidade educacional e da sensação de "estar no caminho certo". Como representado pela participante, a qualidade dos professores, a exigência do curso, a infraestrutura, a criticidade despertada pelo ciclo comum de ensino e a percepção sobre a ampliação dos horizontes acadêmicos, compõem um conjunto de aspectos que permitem identificar-se com a universidade e também valorizar a própria decisão. Ainda em relação à segurança propiciada pela qualidade educacional, e conforme observado nas biografias migratórias, a qualidade da formação também permite ao estudante projetar o seu futuro e ampliar suas possibilidades existenciais. Tal satisfação com o ensino também o auxilia no enfrentamento das potenciais dificuldades no novo país.

Pensando ainda o impacto das diferenças culturais no ambiente educacional e a singularidade do contexto da universidade, as experiências de acolhimento docente merecem destaque enquanto característica de qualidade educacional. Tal como expresso na narrativa de P11, e observado nos fatores de risco, os participantes chegaram com

limitações em relação à língua e, conseqüentemente, com dificuldades acadêmicas. A forma como o professor acolhe esta dificuldade e planeja sua aula para uma classe multicultural faz toda a diferença para que o imigrante se sinta confiante para se expressar e se desenvolver no ambiente acadêmico. Tal elemento, que se refere também à preparação da instituição para lidar com a diferença cultural, foi destacado como fator protetivo nas investigações de Arar, et al.,(2012), Chalungsooth e Schneller (2011), Limonta, et al., (2012), Prieto-Welch (2016), Saladino & Martinez (2015) e Yakushko, et al., (2008).

Para além da aprendizagem clássica em sala de aula, outra característica ressaltada pelos estudantes e exemplificada por P3, se refere à construção de um espaço educativo plural e permeado pela interculturalidade. Observa-se na fala de P3 o quanto os encontros com a diferença também possibilitam uma ampliação dos conhecimentos e da forma de lidar com a alteridade (Genro, Maffei, & Cavancante, 2018; Pieroni, et al., 2014). Outro ponto relevante em torno desta pedagogia da alteridade se refere à construção de um pensamento sistêmico e crítico sobre as diferentes realidades e problemas em comum da América Latina, como destacado pela participante abaixo:

“Vamos falar do positivo, já tive em sala com, não sei, 10 nacionalidades debatendo, imagina? Debatendo ditadura com toda a América Latina dentro, é como entender o processo do Equador, da Bolívia, do Peru, do Chile, do Paraguai, Uruguai, assim, participando de discussões muito boas, e ter a oportunidade de entender o que acontece. Não, não é um feito ilhado nunca! Entender os golpes no Paraguai, Brasil, creio que Honduras, Turquia, Coréia, ou seja, estamos em um momento hoje repleto de golpes (...) estar estudando aqui te dá à oportunidade de compreender em profundidade o que está acontecendo, e isso é lindo! (P12, Uruguai)”

A segunda unidade temática, 3.2.2 *Rede de apoio*, assim como o próprio conceito sugere, representa o conjunto de relações e/ou serviços que dão suporte ao imigrante universitário em seu dia a dia ou, ocasionalmente, quando percebem que precisam de ajuda. Os discursos dos participantes permitem subdividir a rede de apoio entre social e

institucional. A primeira é constituída por um laço afetivo que difere de relação para relação, mas que exerce função de amparo emocional e/ou material nos momentos oportunos. Destacaram-se como representantes da rede de apoio social, a família, os veteranos (estrangeiros e/ou brasileiros), os moradores da cidade, o apoio do/a parceiro/a amoroso/a, e os conterrâneos:

“(...) a turma de veteranos se uniu para nos receber, como hospedagem solidária. E cheguei na casa de uns uruguaios, ‘muitoooo’ especiais!!! Eles nos deram... receberam a mim e meu esposo e nos deram uma habitação, comida, tranquilidade realmente. Bem, estivemos na casa deles por três dias, no terceiro dia conseguimos uma casa para alugar. A recepção foi boa, foi seguro, foi tranquilo, nos sentimos acolhidos, nos abraçaram.” (P4, Colombiana)

“(...) quando eu chego em casa o mais perto é a minha vizinha, é uma brasileira muito boa, então eu, hum a gente não mora junto mas está do lado. Às vezes eu cozinho convido ela e assim, assim... Sempre falo com a minha mãe, pela internet, pelo whatsapp e tenho meus vizinhos que são chilenos, são dois irmãos e a mãe deles, estão sempre comigo, vão em casa e depois vão embora (...)” (P14, Venezuelana)

“Mas quando estou na universidade convivo com os brasileiros ((risos)), no acadêmico com os brasileiros, em casa com os estrangeiros, creio que está legal porque tem um equilíbrio.” (P11, Equatoriano)

Observaram-se maiores indícios de adaptação sociocultural em imigrantes que tinham conseguido estabelecer vínculos tanto com os conterrâneos quanto com os brasileiros. Visto que o imigrante ao deixar o seu país se afasta de uma série de vínculos que formavam a sua rede

de apoio, as novas amizades e o equilíbrio entre relações com conterrâneos/estrangeiros e locais consistem na equação ideal para a redução do impacto cultural negativo e para o favorecimento da integração na nova sociedade (Garcia, 2012; Subuhana, 2009 e Swami, 2009).

Diante do fato da UNILA ser composta por múltiplas culturas, foi verificado que os primeiros representantes da rede de apoio são conterrâneos ou falam a mesma língua. Em um segundo momento, a rede de apoio tende a ser composta por brasileiros devido à língua ser, inicialmente, um obstáculo ao vínculo. De acordo com Garcia e Goes (2010), é importante que exista uma ampla rede de apoio, porque se esta for constituída apenas por pares, o imigrante universitário terá maiores dificuldades em aprender a língua e a cultura local, limitando assim a possibilidade de integração.

Outra questão digna de nota se refere ao movimento estudantil e à cultura de hospitalidade construída pelos próprios estudantes para o acolhimento dos recém-chegados. Fruto da empatia e identificação de quem já vivenciou o impacto da chegada, o movimento de hospedagem solidária, destacado por P4, e denominado “Adote uma capivara”¹², representa uma ação de acolhimento na qual os veteranos abrigam em suas casas os novos estudantes, até que estes encontrem um novo lugar para morar; caso haja vaga e afinidade, estes continuam na residência. Como destacado por Subuhana (2009), essas ações possibilitam segurança afetiva e material aos recém-chegados facilitando assim o processo de adaptação.

Em relação à rede de apoio institucional, se destacou no âmbito da universidade, o serviço de atenção psicológica, apoio dos professores e os auxílios estudantis. Com relação ao último, conforme Tabela 3, além de serem atrativos aos imigrantes de baixa renda, propiciam recurso mínimo, porém fundamental para a subsistência e permanência dos imigrantes na universidade.

No âmbito externo, foram os cursos de português para imigrantes, o SUS e as igrejas que recorrentemente foram destacados como ambientes de amparo e acolhimento. Sobre esta perspectiva, e segundo

¹² O nome da campanha é uma referência ao apelido adotado pelos estudantes da UNILA devido às capivaras que habitam a área do PTI, onde fica uma das unidades da universidade (UNILA 2016b). Ressalta-se ainda o simbolismo de um animal gregário como forma de laço social e construção de uma identidade coletiva.

Jibrin e Martins-Borges (2017), o acolhimento ao imigrante é fundamental para a restituição da vitalidade e autonomia deste no país anfitrião e representa um modelo cultural de convivência de fortalecimento mútuo.

Sobre o atendimento psicológico na UNILA, a instituição apresenta números de acesso ao serviço relativamente altos em comparação aos resultados da pesquisa de Lee et al., (2014) e Yakushko et al., (2008) em universidades estadunidenses. Como exemplificado por P12, o atendimento psicológico oferecido pela universidade constitui um suporte institucional que auxilia o imigrante a lidar com o sofrimento psíquico e a desenvolver autonomia e autocuidado:

*“No terceiro ano foi o ano que comecei a consultar com o psicólogo e **mudou completamente**. Sabe, tipo muito, porque **minha ansiedade diminuiu, comecei a sanar, encerrar coisas, minha qualidade de vida aumentou muitíssimo**, e como que tomei decisões adequadas, cuidei muito da minha vida acadêmica, **cuidei muito de mim!**” (P12, Uruguiaia)*

A terceira unidade temática, 3.2.3 *Lazer e Esporte*, refere-se às atividades que, segundo os participantes, propiciavam uma diminuição do estresse e da tensão do dia a dia. Importante destacar que boa parte destas atividades eram disponibilizadas por projetos da universidade desenvolvidos pelos técnicos, professores e os próprios estudantes, sendo também citados os projetos de yoga e jiu-jitsu como formas de relaxamento e catarse:

*“Às vezes quando dava, ia para o **cinema, ia passear, correr**, hoje eu jogo muito **basquete também (...)** eu jogava com os **brasileiros da cidade, ou com os da UNILA mesmo**, com os caras que jogam basquete da UNILA. (...) Eu acho que foi isso que eu fiz mais, para me **aliviar de tanta coisa**, porque é algo que eu gosto de fazer.” (P17, Haitiano)*

*“Eu sou o diretor de futsal da minha atlética, e na terça-feira e quinta jogamos, e **isso me***

ajudou, me areja a mente, isso me ajuda realmente.” (P6, Colombiano)

“Me encanta sentar e tocar, criar, é o que mais gosto. Ah mas, eu gosto de tocar samba, jazz, a cumbia caribenha, e eu gosto de música instrumental, gosto de música para teatro; do Brasil meu trio fantástico é, Gilberto Gil, Chico Buarque e Augusto Alves.” (P8, Colombiano)

Como indicado por P17, estas atividades propiciam sociabilidade e integração com outros grupos, o que favorece a construção de vínculos diversos e de uma nova rotina. Nas pesquisas de Garcia (2012), Han et al., (2013) e Silva e Moraes (2012), estas atividades também se relacionavam com a diminuição dos sintomas ansiosos e depressivos, além de promover identificação mútua, pertencimento e maior inserção social.

Além das atividades coletivas, os imigrantes universitários também nomearam atividades mais intimistas e sublimatórias como forma de lidar com a tensão psicológica após a chegada ao Brasil. Destacaram-se as atividades artísticas, como representado pela narrativa de P8, que denotam também a interiorização da cultura brasileira pela via da música e da arte. Assim, a identificação e a valorização dos aspectos positivos da cultura local, sem que esta seja uma ameaça à herança cultural do imigrante, representa, segundo Berry (2004), a dinâmica ideal no encontro intercultural que é a integração. Remetendo ao movimento antropofágico brasileiro, também representado pelo tropicalismo de Gilberto Gil (P8), a integração seria composta por uma deglutição e internalização da cultura do outro sem a negação da herança cultural (Andrade, 1928/1976; Sobrevilla, 2001).

Por sua vez, a unidade temática 3.2.4 *Manutenção da cultura de origem*, traz a experiência da imigração como possibilidade de “reconhecimento” mediante a identificação com a própria cultura e fortalecimento da identidade cultural, ou seja, um retorno ao quadro cultural distanciado pela imigração. Importante recordar que o processo de identificação remete à internalização do objeto, sendo que, ao ser reconhecido na realidade, este retroalimenta o vínculo libidinal e a sensação de segurança do ego no ambiente desconhecido (Freud, 1921/2006). Dessa forma, a manutenção dos símbolos culturais (dança, música, comida, língua, ritos, etc.) também constitui a manutenção de

um universo de significações que diz ao sujeito quem ele era e de onde ele veio (Hall 2015; Martins-Borges & Pocreau, 2012; Moro, 2015; Pocreau, 2018):

*“E aí quando começa a chegar aqui no Brasil pelo fato de estar fora do seu país, **começa a sentir aquela saudade do seu país mesmo**, e às vezes quando você está no seu país tem aquelas **músicas da cultura que você não quer escutar**, não quer escutar nada da sua cultura lá na Bolívia, ‘Ah não quero escutar nada, isso é deles’ tipo assim. E quando você chega no exterior você começa a **sentir identificação** com aquelas músicas. A **cultura**, quando **fala sobre a cultura você sente no sangue mesmo, sente!** ‘Ah isso é minha cultura!’ Eu danço aquela dança, aquela música é do meu país, tipo assim. **Se identifica!**”(P13, Colombiano)*

*“Eu sempre... meus amigos falam, eles falam, você tem que tocar no violão uma música romântica ((risos)) ou uma música de outro país. **Mas eu gosto muito do meu país**, não sei se você conhece a canção “Condor pasa”, é uma música indígena. (...) outra canção ‘Emboledos’ também gosto, canção crioula típica do meu país, é muito legal, canções que tem um **sentimento da realidade do meu país** e isso me **emociona muito!**” (P10, Peruano)*

*“Se tenho é porque **eu mesma tenho buscado**, por exemplo, **eu não posso viver sem uma arepa, entende?!** Eu consegui fazer arepa com a farinha aqui do Brasil, que é bem diferente, mas eu consegui, então eu faço e dou pra testar a **meus amigos brasileiros, eles adoram** e eles vão para minha casa e eu faço assim umas 25 arepas, e a gente come, **compartilha** (...)”(P14, Venezuelana)*

Recuperando então o conceito de objeto transicional de Winnicott (1975), foi observado que a permanência dos objetos culturais representava, para os participantes, um laço que sustenta a identidade cultural e possibilita a estabilidade frente à tensão interna provocada pela separação decorrente da imigração. Tal fator de proteção também foi destacado por Doku e Meekums (2014), Girardi e Martins-Borges (2017), Lee e Pistole (2014), Maciel (2017), Mungoi (2012), Silva e Morais, (2012) e Subuhana, (2007), que vai ao encontro com o papel essencial da cultura na constituição da psique humana e dos quadros de referência e interpretação da realidade (Devereux, 1973). A este respeito, a cultura enquanto função materna representa a codificação e interpretação do real, e a permanência destes objetos simbólicos reproduz o berço cultural que confortava o sujeito frente à angústia. Segundo Pocreau (2018), a internalização destes cuidados maternos/culturais constrói uma pele cultural que protege o sujeito das excitações do real mediante um universo de significações.

Os exemplos fornecidos pelos participantes permitem perceber que a manutenção da cultura remete a algo central na vida dos imigrantes. Na narrativa de P13, destaca-se a consciência da identificação com a cultura “negada” e, ainda, a metáfora de “*sentir a cultura no sangue*”, ou seja, como algo que transita internamente no sujeito e proporciona a vitalidade. Por este ângulo, e em analogia com a cultura, o sangue transporta os nutrientes e demais substâncias para que haja vitalidade e funcionamento dos órgãos do corpo; é dinâmico, cura e adoece, modifica-se, e assim como a cultura, é essencial.

Na narrativa de P10 ressalta-se não somente a ligação com a cultura proporcionada pela música, mas também as emoções decorrentes dela¹³. Consoante à fala dos outros participantes destaca-se em P14 a

¹³ *Condor Pasa* é uma música que em 2004 se tornou patrimônio cultural peruano, e ela se refere a uma peça teatral do século passado que retrata o choque cultural entre anglo saxões e indígenas no Peru (Rezende, 2012). Tradução realizada por Rezende (2012): “*Ó majestoso condor dos Andes, levame ao meu lar, nos Andes. Ó condor, quero voltar à minha terra querida e viver com meus irmãos incas, que é o que mais anseio, ó condor. Em Cusco, na praça principal, espera-me, para passearmos em Machu Pucchu e Huayna Picchu*”. A sua tradução do quéchua e do espanhol evocam dentre outros significados a identidade cultural, a ancestralidade, a nostalgia da terra e o desejo de estar novamente na familiaridade da cultura.

metáfora de “*não poder viver sem uma arepa*”, ou melhor, não poder viver sem sua cultura, e ainda, o movimento de adaptação aos ingredientes brasileiros para fazer suas *arepas* diárias, e, assim, estar diariamente em contato com a sua herança cultural e com a integração. Nesse sentido, se destaca o encontro cultural e a integração mediante a possibilidade de compartilhar a cultura, de mostrar ao outro um pouco de si e de criar laços a partir da valorização do outro sobre a sua cultura. Em continuidade à esta questão, a próxima unidade temática abarca a interculturalidade enquanto fator protetivo pós-migratório.

A unidade 3.2.5 *Interculturalidade*, engloba uma série de aspectos sobre encontros criativos e trocas culturais que proporcionam aos imigrantes romper com amarras históricas, quebrar preconceitos, construir redes sociais transnacionais e desenvolver novas formas de enxergar e se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Nas falas abaixo, destacam-se três fenômenos advindos do encontro com a alteridade cultural que, dentre outros aspectos, possibilitaram um equilíbrio sobre o impacto negativo da imigração:

“Porque quando você está na Bolívia todo mundo fala espanhol, espanhol, castelhano se chama lá, e quando alguém fala em quéchua, é um pouco discriminado, ‘Você é campesino, você tal, tal, tal...’ Aí fica envergonhado nunca fala quéchua mesmo sabendo, e não fala nada de quéchua. (...) E aconteceu isso comigo, eu queria mostrar mesmo o que eu sabia e o que eu falava também. Eu sei falar quéchua, então na quéchua se fala assim, e começava a falar em quéchua com os meus colegas.” (P13, Boliviano)

“(...) na Venezuela tem um conceito de beleza muito diferente do que tem aqui no Brasil, lá na Venezuela é uma mulher muito magra, e é diferente, é de outro jeito, entende?! [Hunrum] Aqui não, aqui tem mais liberdade, tem... é aqui minha autoestima como pessoa subiu. É incrível, subiu, agora é diferente!” (P14, Venezuelana)

“No Haiti pra mim, entre parênteses, foi ótimo, mas eu era um cego, eu era um cego no meu país, na minha sociedade, você entendeu? Você pode chegar no Haiti e dizer: ‘O haitiano é hipócrita!’ eu responderei: ‘O haitiano é hipócrita? Mentira!’ Porque eu no meu subconsciente, eu não tenho este olho para olhar! Você entendeu? Mais é assim mesmo! Eu posso chegar aqui e dizer que o brasileiro é hipócrita, mas você está na sua sociedade, mesmo que seja, você não vai sentir, você não vai poder ver as coisas porque são seus irmãos. Mas quando eu chego, é só isso que eu vi... que eu fui um cego, eu fui um cego no meu país! (...) o Brasil me deu a capacidade de ver outra cultura diversa (...)” (P18, Haitiana)

Os trechos permitem observar como a interculturalidade também possibilitou aos imigrantes a elaboração de conteúdos e cadeias de sentido da própria cultura. Destaca-se na fala de P13 a resignificação sobre os elementos culturais que oprimiam a língua materna e a identidade étnica, além de demonstrar a heterogeneidade cultural e as relações de poder em torno da cultura dentro de um mesmo país (Hall, 2015; Polar, 2011). P14 demonstra a resignificação de padrões culturais que causavam mal-estar decorrente aos ideais culturais em torno do corpo feminino. A este respeito, é importante se ater para a ambivalência da cultura, que guarda tanto os elementos protetivos da psique, como também repressão e controle para com os seus integrantes (Devereux, 1973; Freud, 1930/2006)

A fala de P18 nos faz refletir como o encontro com a alteridade também possibilita o insight sobre o funcionamento e organização da própria cultura. Observando mais atentamente as frases “(...) no meu subconsciente, eu não tenho este olho para olhar!” e “(...) você não vai poder ver porque são seus irmãos!”, podemos pensar sobre a dinâmica desorganizadora e organizadora da alteridade em relação às “certezas” do narcisismo cultural e à miséria psicológica das massas (Freud, 1921/2006). O insight cultural provocado pelo encontro com a alteridade permite não apenas a identificação com o novo contexto -

“(…) *o Brasil me deu a capacidade de ver...*” -, mas também uma ampliação do olhar do sujeito sobre seu próprio posicionamento subjetivo frente às culturas que o orientam.

A última unidade temática, 3.2.6 *Autonomia*, se refere às narrativas dos participantes que apontam como o processo migratório auxiliou no desenvolvimento de novas formas de lidar com as próprias decisões, responsabilidades e dificuldades. Dessa maneira, destacam-se dois conceitos que nos auxiliam a entender a dinâmica deste processo: resiliência e sublimação. O primeiro como a capacidade de reorganização e resistência psíquica frente a situações adversas e, o segundo, como um mecanismo de defesa capaz de transformar um conteúdo hostil em algo criativo e valorizado culturalmente (Cabral & Levandowski, 2013; Devereux, 1981; Freud, 1915/2006):

*“Do transporte público! Por isso meu TCC é sobre isso. Ah foi o jeito sabe. Eu sinto que a cidade tem um problema com isso, e tem mais o transporte regional, que é legal que as três cidades se complementam, mas é ruim porque não tem como as pessoas chegarem nessas oportunidades. (...) Vou ter que fazer um projeto, algo, **dar um jeito para solucionar este problema. Então tudo isso que me molestava eu decidi transformar em pesquisa ((risos)).**” (P5, Colombiano)*

*“Em verdade, creio que o mais importante de ser imigrante são duas coisas: em primeiro lugar a **experiência emancipatória que isso seguramente**, que isso seguramente me fez deixar de lado um monte de coisas, e isso seguramente te emancipa, te **deixa livre de um monte de coisas que lhe são impostas** (...) E depois a **outra parte é a liberdade** (...) a UNILA me proporcionou de me aceitar, tanto na **sexualidade**, visto que eu teria demorado muito mais tempo para assumir, aceitar e falar pras pessoas, tudo isso porque a **distância te ajuda a lidar com a culpa de alguma forma; e aceitar o que se é, parar de***

responsabilizar as pessoas, creio que isso facilita muita coisa!” (P12, Uruguiaia)

*“Ah nossa, muito, muito, **amadureci...** quando vim de lá pra cá, eu acho que ainda era uma adolescente, eu trabalhava e tudo, era uma pessoa responsável, mas isso aqui, **o fato de migrar...** que fiquei sozinha, comi com moradores de rua uma vez, trabalhei como nunca na minha vida tinha trabalhado, aprender outro idioma, **amadureci, muito, muito, muito, muito.** E eu acho que sou uma **pessoa mais inteligente, mais preparada pra vida!**” (P14, Venezuelana)*

As falas dos participantes retratam como a imigração e as adversidades encontradas podem ativar mecanismos de defesa criativos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com o desequilíbrio do impacto migratório. Destaca-se na fala de P1 o exemplo de um processo sublimatório que consiste em transformar um conteúdo que molesta em uma produção valorizada socialmente, mediante recursos criativos que possibilitem reparar a autoimagem ameaçada pelo choque cultural.

Já na narrativa de P12, observa-se o quanto a imigração e a experiência educacional intercultural possibilitaram um processo de emancipação e um novo posicionamento subjetivo em relação aos próprios desejos e responsabilidades. Destaca-se os tabus culturais sobre a sexualidade, e como a imigração favoreceu o rompimento de fronteiras internas e externas. Tal emancipação que se refere à relação entre migração, gênero e cultura também foi identificada nas pesquisas de Assis (2007) e Barea (2008).

Por fim, P14 chama a atenção para os novos significados de um processo migratório iniciado pelo desenraizamento e pela violência da imigração forçada. Ela ilustra como a junção entre fatores protetivos individuais, culturais e políticos podem possibilitar um amortecimento do impacto migratório ao potencializar a resiliência e a constituição de uma bagagem cultural diversificada.

Nesse sentido, podemos considerar que, apesar do potencial impacto migratório negativo, na imigração os fatores protetivos possibilitam uma reorganização da psique e ganhos em torno do crescimento intrapessoal e interpessoal como observado por Pan et al., (2013). Diante do exposto, em termos didáticos podemos considerar que

os principais fatores de proteção pós-migratórios são interativos e compostos por elementos culturais, sociais, políticos, institucionais, relacionais e idiossincráticos, que possibilitam manter e recriar a pele cultural.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta dissertação, assim como em uma travessia, implica em olhar para traz e recordar quais foram as indagações iniciais que alimentaram o desejo por esta jornada. Precisamente no dia 31 de julho de 2014 foi meu primeiro dia de trabalho na Seção de Psicologia da UNILA. Recordo-me que na viagem até Foz do Iguaçu perguntava-me como seria meu trabalho como psicólogo, com pessoas de diferentes culturas e, mais precisamente, de diferentes línguas.

Ainda nesse primeiro dia, era empolgante observar a multiculturalidade em seus sons, vestimentas, cores e traços. Logo a indagação da viagem se traduziu nos desafios de um atendimento intercultural, na multiplicidade de demandas e, conseqüentemente, em perguntas sem respostas satisfatórias.

Dessas experiências surgiu uma das principais motivações dessa pesquisa, ou seja, da inquietude da insatisfação profissional propiciada pelos encontros e desencontros com a alteridade. E dessas inquietudes e desencontros anteriores é que, nas aulas da professora Lucienne Martins-Borges, surge a questão de como efetivar o descentramento cultural proposto por Devereux (1973, 2018) na prática de pesquisa intercultural. Tal questionamento, aparentemente tão simples, possibilitou um olhar para procedimentos até então naturalizados que representavam certa zona de conforto.

Dito isto, chegamos ao ambiente das entrevistas, nas quais fatores como a aproximação cultural devido à utilização dos TCLEs nas línguas maternas, a comunicação escrita para o agendamento das entrevistas na língua materna, e a utilização do espanhol nas entrevistas com os hispanofalantes, entre outras sutis, porém simbólicas aproximações, possibilitaram um ambiente de encontro cultural. Como resultado, observou-se uma disposição dos participantes em falar sobre suas histórias e dificuldades, e também de temas tabus, como o vodú e o suicídio, por exemplo. Dentre as narrativas que destacam a importância do descentramento cultural estão aquelas em que foi dito “que era muito difícil algum servidor tentar falar com eles em espanhol”, o que também remete a um segundo fator relevante para o ambiente das entrevistas, afinal, era um pesquisador que, simbolicamente, representava a própria

universidade e a PRAE na escuta das potenciais dificuldades estudantis. Por outro lado, o exposto também desvela uma limitação do presente estudo devido à utilização do português na entrevista com os haitianos.

Diante de tal percurso teórico e prático, retornamos à indagação norteadora: *Quais os impactos da imigração na saúde mental de imigrantes universitários de graduação na UNILA?*

Para tal, recorreremos inicialmente à pesquisa documental na SEPSICO, que teve como objetivo caracterizar as demandas dos imigrantes universitários. Nesta fase da pesquisa observou-se que a distância cultural influenciava no fluxo das nacionalidades no serviço de psicologia, o que já indicava as diferenças de processos migratórios e a cultura, como elementos de destaque para se compreender o impacto migratório.

Por outro lado, os dados nos trouxeram uma série de informações que demonstraram a intensa demanda no serviço de psicologia, independente de serem estrangeiros ou brasileiros, e que as mulheres tendem a buscar mais o serviço de apoio psicológico. Tal observação nos convoca a duas indagações para pesquisas posteriores: Quais seriam os impactos da migração interna para os estudantes brasileiros beneficiados pela mobilidade propiciada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)? E quais os desafios e exigências que esta mobilidade interna propicia para efetivação da política de assuntos estudantis e das ações afirmativas nas universidades? E sobre o gênero, visto que as mulheres estão mais dispostas ao autocuidado via acolhimento psicológico, por que os homens tendem a buscar menos este tipo de serviço, considerando ainda que estes foram maioria entre os participantes da presente pesquisa?

Observou-se nos atendimentos da SEPSICO a demanda no início do curso, a dificuldade acadêmica expressa pelo índice de rendimento e a potencial relação desta dificuldade com o perfil dos cursos em que a maioria dos imigrantes universitários estavam matriculados (período integral). Não obstante, também surgiram as seguintes indagações: (1) por que os imigrantes finalizaram em menor número o processo de atenção psicológica e (2) por que apresentaram maior índice de não comparecimento a nenhuma das sessões? Tais questionamentos nos permitem conjecturar que possa haver necessidade de aperfeiçoamento do descentramento cultural entre os profissionais, o que, por sua vez, também remete a indagação sobre qual o papel do psicólogo nos serviços das instituições de ensino superior, considerando ainda as demandas específicas de cada instituição. Estas, no caso do presente do contexto exigem, por exemplo, a possibilidade de atendimento em

espanhol e também a confecção de materiais informativos nas línguas maternas dos imigrantes; o que reforça o caráter teórico prático desta pesquisa.

Por fim, os dados da SEPSICO demonstraram que os encaminhamentos se deram para serviços de saúde mental e setores de orientação pedagógica. Isso vai ao encontro das principais demandas dos imigrantes, cujas expressões se deram principalmente por estados depressivos, ansiosos, dificuldade de relacionamento e adaptação, e também pela insatisfação com o curso/universidade e dificuldade de organização dos estudos e de ensino-aprendizagem.

Realizado este percurso a respeito das demandas, que já indicavam um impacto migratório na saúde mental dos imigrantes universitários, foi possível identificar com a profundidade e diversidade das entrevistas, quais eram os fatores de risco pré e pós-migratórios. A respeito do primeiro, observaram-se múltiplas realidades sociais, políticas e educacionais, o que convoca cuidado sobre as generalizações. Porém, destacaram-se os conflitos sociais e educacionais na América Latina, em que a carência de oportunidade no ensino superior público gratuito, bem como o risco de inanição social, predominaram enquanto elementos de mal-estar social e propulsores da migração. Observando a relação entre o acesso ao ensino superior público e as principais nacionalidades que buscaram vaga na UNILA (Paraguai, Colômbia, Peru, Haiti, etc), podemos refletir sobre a presença de certas nacionalidades como um eco das realidades sociopolíticas e o processo de desmonte e precarização da educação pública na América Latina.

Em paralelo, a violência da imigração forçada e sua força traumática revelaram biografias marcadas por momentos de vulnerabilidade social e psíquica no processo migratório. Sobre os conflitos familiares, estes indicaram a importância de se observar a questão geracional na imigração e a dinâmica de dependência/independência dentro destas relações. Constatou-se ainda como a presença de histórico sofrimento psíquico e a fragilização das defesas na imigração podem favorecer a re-atualização dos sintomas. Por fim, a falta de preparo para imigração se caracterizou como um elemento que agravava o choque cultural e educacional na chegada ao Brasil.

A respeito dos fatores de risco pós-migratórios, e relacionando-os com o fator anterior, identificou-se a diferença da língua como uma das principais dificuldades iniciais. Também chamou a atenção o caso dos hispanofalantes terem sentido este impacto dentro de uma universidade bilíngue, e em uma região de fronteira com países hispanofalantes, o que

também nos remete a pensar sobre as diferenças linguísticas e suas cadeias de sentido dentro de uma “mesma língua”. Aliado ao choque linguístico, identificou-se que na imigração está intrínseca a dinâmica das separações e perdas, o que fez compreender como a distância do universo cultural e social remetia o imigrante a um processo de luto em relação ao país de origem e ambivalência em relação às duas realidades. Em diversas ocasiões durante as entrevistas, os pontos que remetiam a lembranças da terra natal foram os que causaram mais emoção nos imigrantes.

Na nova realidade, além do luto, prevaleceu o estresse para se adaptar e entender as características da nova sociedade e realidade educacional, cujas dificuldades foram acentuadas decorrentes a problemáticas gerais da própria cidade, como o transporte público e o acesso a especialidades no SUS. Conjuntamente a este estresse, o elemento classe social e as dificuldades financeiras demonstraram ser questões importantes para o surgimento de um mal-estar pós-migratório. Assim, também se observou como as diversas formas de discriminação impactam negativamente na sensação de pertencimento via discursos ou atos que sutilmente ou diretamente exerciam força de inferiorização. Neste campo, a compreensão da ausência de competência cultural, do narcisismo das pequenas diferenças, e de elementos históricos do Brasil e de Foz do Iguaçu, se fez pertinente para tentar compreender a presença do etnocentrismo acadêmico, do racismo e da xefonobia seletiva como violências presentes nas experiências dos estudantes. Em relação ao etnocentrismo acadêmico, percebeu-se que além de significar um silenciamento e desvalorização do conhecimento e cultura do outro, este também pode representar uma faceta velada da xenofobia, ou simplesmente a ausência de preparação/habilidades para lidar com a interculturalidade.

O terceiro objetivo buscou identificar os sintomas psíquicos pós-migratórios. Como visto, as narrativas foram ao encontro de diversos dados da pesquisa documental, sendo que a principal forma de expressão de desamparo e sofrimento foram os estados depressivos e os sentimentos de solidão, tristeza, as implicações na autoimagem e pensamentos e ideações suicidas. Podemos pensar que, de forma geral, o estado depressivo tem como característica um desinvestimento da realidade. Neste sentido, pensar que um dos principais pontos da dinâmica do imigrante é lidar com uma nova realidade, nos faz refletir sobre o simbolismo de não investir energia em uma realidade aparentemente estranha e hostil. Já os sintomas ansiosos foram também diversamente citados como forma de reação frente ao desconhecido,

cujo choque cultural, o descontrole de peso e a crise de ansiedade representaram o conflito entre o mundo psíquico e o novo ambiente cultural. As somatizações, como as dores de cabeça, a perturbação do sono, amigdalite e dores do estômago surgiram como formas do corpo expressar o desconforto após a imigração. Ainda a respeito do desconforto, o sofrimento acadêmico via a desorganização da rotina e dificuldade de concentração, surgiram como pontos que também se relacionavam com a dificuldade de aprendizagem, cujo fantasma do não cumprimento da “missão” de se formar também implicava em elemento de sofrimento psíquico.

Já o quarto objetivo de pesquisa possibilitou que identificássemos os principais fatores de amparo e proteção à saúde mental dos estudantes. Ao observar os elementos pré-migratórios, se destacaram a proteção e o apoio familiar, que auxiliavam tanto no planejamento e nos recursos materiais como no suporte afetivo e de confiança antes, durante e depois da chegada ao Brasil. Os contatos prévios foram narrados como essenciais para a diminuição do impacto da chegada, e também contribuíram para a formação de uma nova rede social. Observou-se ainda como a preparação linguística e cultural de alguns participantes favoreceu a sociabilidade e aprendizagem nos primeiros meses na universidade em contraposição ao choque acadêmico e social de outros participantes que chegaram com poucos conhecimentos linguísticos e culturais.

Após a imigração, identificou-se como a qualidade educacional aliada à representação do valor do diploma internacional produz uma motivação para que seja aproveitada a oportunidade e que o estudante se sinta confiante na sua escolha. Outro aspecto da qualidade educacional foi também a singularidade do projeto UNILA em proporcionar uma aprendizagem intercultural e diversa: “*Se aprende andando pelos corredores da UNILA!*” (P3). Sobre a rede de apoio, se destacou uma diversidade de relações e serviços que auxiliavam os imigrantes nos momentos de dificuldade, como os familiares, amigos, a Igreja, o serviço de psicologia, os professores e o SUS, formando, como o próprio nome diz, uma rede. A respeito das amizades, as narrativas indicaram que quanto maior a integração entre os imigrantes universitários e os estudantes nacionais, maior era a adaptação sociocultural e acadêmica dos imigrantes. Outro fator protetivo foram as atividades de esporte e lazer que eram disponibilizadas pela própria universidade, o que indicou ser uma política compensatória às poucas atividades de lazer e cultura disponíveis na cidade, segundo os participantes.

A manutenção da cultura, além de ser apontada como fator central para o equilíbrio psíquico do imigrante, se destacou em alguns casos, como forma para que os símbolos culturais reprimidos no próprio país pudessem emergir como organizadores da identidade étnica. Tal questão reflete não apenas um fenômeno individual, mas a repressão histórica que o período colonial exerceu sobre as culturas tradicionais na América Latina.

Relacionada ao ponto anterior, a interculturalidade também proporcionou que os imigrantes ampliassem o olhar sobre eles mesmos, suas culturas e desenvolvessem competências para lidar e respeitar as diferenças. Conjuntamente com este fator, o ganho de autonomia se destacou como um dos principais frutos da imigração, possibilitando não apenas a independência sobre certas relações familiares, mas também sobre amarras culturais. Sobre a relação com a cultura, destacou-se a relevância explicativa do conceito de sublimação no encontro intercultural, como indicado por Devereux (1981), sendo este um conceito e paradigma que vai ao encontro da identificação dos fatores de proteção em saúde mental. Por este ângulo, e de acordo com Marsillac (2014), a sublimação também pode surgir como resposta criativa à angústia do não-lugar, sendo este também um “lugar” de criação. Nesse sentido, este não representou apenas o desamparo e a falta, mas também lugar de construção do desejo e da posição resiliente frente os impactos da experiência migratória.

Quanto aos resultados da pesquisa, pretende-se que eles sejam compartilhados e dialogados dentro da própria comunidade universitária da UNILA, e que possam auxiliar no fortalecimento, criação e aperfeiçoamento de projetos que minimizem os fatores de risco e aumentem os de proteção à saúde mental dos imigrantes universitários, assim como pensar a questão do impacto migratório nas políticas sobre mobilidade estudantil e internacionalização do ensino superior. Com relação à UNILA é importante citar que a observação de campo e os próprios resultados indicaram que já existem iniciativas e projetos que trabalham com os fatores identificados no presente estudo.

Todavia, algumas recomendações e ideias se fazem pertinentes. A primeira se refere à língua. Como foi identificado, há necessidade de aperfeiçoamento da política linguística da universidade. Desse modo, corrobora-se também a pesquisa de Carvalho (2017), que analisou os desafios do projeto de bilinguismo da UNILA e concluiu que existem desencontros entre a política estabelecida no projeto e as práticas educacionais e sociais cotidianas dentro da universidade, e que esta

demanda atinge não somente estudantes, mas toda a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, sugerem-se: ações e projetos que incentivem o aprendizado mínimo da língua portuguesa e da cultura brasileira aos postulantes através de cursos Ead e cartilhas, por exemplo, que podem ser destinados aos futuros estudantes assim que se candidatarem à vaga, visto que a candidatura ocorre cerca de sete meses antes do início das aulas; cursos extras curriculares de português ministrados por estudantes brasileiros, e de espanhol para brasileiros, ministrados por estudantes hispanofalantes; cursos de línguas tradicionais; ações e projetos que valorizem a cultura dos imigrantes e facilitem a integração e a troca de conhecimento entre as culturas. No acolhimento da chegada recomenda-se que seja incentivado que os estudantes autóctones, e não apenas os veteranos estrangeiros, desenvolvam ações de acolhimento aos imigrantes; também seria válido que os programas de apadrinhamento levassem em consideração os estudantes que são convocados e/ou chegam após o início do semestre letivo, visto o impacto adicional ao estrangeiro e a qualquer estudante que chega com o semestre já iniciado.

Em relação aos servidores, sugere-se formação continuada e incentivo ao aprendizado do espanhol pelos professores e técnicos brasileiros, assim como a necessidade de este ser um conhecimento avaliado nas provas de concurso. Também recomenda-se a construção/fortalecimento de uma cultura institucional em que o brasileiro seja incentivado a sair de sua zona de conforto cultural e quebre os próprios estereótipos sobre as diferentes nacionalidades. Ainda a respeito do combate do etnocentrismo acadêmico, orienta-se que esta temática seja discutida no âmbito da formação continuada dos professores da UNILA.

Em relação às discriminações e ao estigma social dos imigrantes junto à parte da população de Foz do Iguaçu, reflete-se que um dos caminhos possíveis é o fortalecimento contínuo dos projetos de extensão que colocam imigrantes e comunidade em contato, de forma que o conhecimento produzido pela universidade retorne como benefício à própria comunidade e que possibilite a aproximação entre os “diferentes”. Sobre diminuir as diferenças, sugere-se também o fortalecimento dos espaços de convivência dentro da própria universidade, mas, sobretudo, que sejam espaços de interação e integração.

Para finalizar, e retomando as experiências das entrevistas, além das emoções despertadas foi possível constatar que estas possibilitaram que os participantes ao retomarem o fio de lembranças de seus trajetos,

pudessem refletir sobre seus projetos existenciais, seus desejos e a implicação sobre estes. Já para o pesquisador foi um momento de dever e privilégio. Privilégio não apenas pelo conhecimento ampliado diante dos vários ângulos apresentados sobre a imigração, com suas diversas formas de impacto, fatores de risco e proteção, mas, acima de tudo, pela riqueza de cada história de vida, com suas manobras de resistência e força frente às dores, dissabores e transformações possibilitadas pelo migrar. Privilégio por conhecer um pouco mais das diferenças e semelhanças que fazem a América Latina ser “*una y diversa*” (Sierra, 2008), e por testemunhar a relevância da educação enquanto elemento transformador de realidades (psíquica e social).

Assim, escutar tais histórias trouxe a convicção de que é no caminho de uma educação para a alteridade que invista na solidariedade e não na competição, no acolhimento e não na indiferença, na amizade e não na lógica do inimigo, que se poderá alcançar o desenvolvimento cultural de nossa civilização. Todavia, o leitor mais cético, e talvez até realista, poderá dizer que é utopia. No entanto, há de se recordar as palavras de Fernando Birri apud Eduardo Galeano (1993, p.310):

“La utopia está en horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar!”

REFERÊNCIAS

- Abreu, S., Barletta, J. B., Murta, S.G. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: Murta, S.G., Leandro-França, C., Santos, K.B & Polejack, L. (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, Planejamento e estratégias de Intervenção* (Vol.24). Novo Hamburgo: Ed Sinopsys.
- Alencar-Rodrigues, R. De, & Strey, M. N. (2010). Orquestrando vozes de gênero de estudantes estrangeiros/as latino-americanos/as. *Psico.Ψ.v.* 41, n. 1, pp. 47-56, Jan./Mar., 47-56.
- Almeida, B. C., Coelho, E. A. S., Becker, L. A & Souza, L. M. (2008). Atendimento ao estudante da universidade federal de Goiás: Saúde mental e interdisciplinariedade. In Kullmann, G. G., Pozobon, L.L., Domingues, R. M., Mell, S. T. (Orgs.), *Apoio estudantil: Reflexões sobre ingresso e permanência no ensino superior*. (pp. 219-228). Santa Maria: EditoraUFSM.
- Andrade, O. (1928/1976). O manifesto antropófago. In: Telles, G.M. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 3 ed. Brasília: Ed Vozes.
- Andrade, A. M. J. de, & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio. *Rev. Bras. Orientac. Prof*, 10(1), pp.33-44. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100006.
- Arar, K., Masry-Harzalla, A., & Haj-Yehia, K. (2012). Higher education for Palestinian Muslim female students in Israel and Jordan: migration and identity formation. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), pp. 51-67. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749391>.
- Assis, G. O. (2007). Mulheres migrantes no passado e no presente: Gênero, redes sociais e migração internacional. *Rev de estudos feministas*. CFH/CCE/UFSC. Vol.15. n03. pp. 745-742.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. (2017) (nd.). “*Posição da ANDIFES sobre a medida provisória 785/2017*” Recuperado em 20/02/2017 de:

<http://www.andifes.org.br/posicao-da-andifes-sobre-medida-provisoria-7852017/>.

- Atxotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. In: Perdiguero, E., & Comelles, J. M. (Org.). *Medicina e Cultura*. (pp. 88-100.). Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Barbosa, M. L., Celino, S. D. de M., Carneiro, A. G., & Costa, G. M. C. (2016). Health care provided by SUS: The experience of foreign students. *Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem*, 20(4). <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20160092>.
- Bardin, L. (2009) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barea, E. M. (2008). Un proceso migratorio estudiantil: jóvenes marroquies en la Universidad de Granada. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 10(2), pp.1-13.
- Barros, A. F. O., & Martins-borges, L. (2018). Reconstrução em movimento : Impactos do terremoto de 2010 em imigrantes haitianos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, pp.157-171. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003122016>.
- Bauman, Z. (2017) *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Ed Zahar.
- Baztán, Á. A. (2015). La etnopsicología como identidad de los pueblos. *Instituto de investigaciones antropológicas de castilla y león, Salamanca*, pp.33-48.
- Berry, J. W. (2004). Migração, aculturação e adaptação. In: Biaggi, S.D e Paiva, G.J (Orgs): *Psicologia, e/imigração e cultura*. (pp. 29-45). São Paulo. Ed Casa do psicólogo.
- Betts, J. (2005). Diferença cultural, sofrimentos da identidade e a clínica psicanalítica hoje. *Em Pauta: Revista de Psicanálise*. Recuperado de: http://sig.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Num_2_EmPauta2.pdf.
- Birman, J. (2008). Criatividade e sublimação em psicanálise. *Psic. Clin*, 20(1), pp.11-26.

- Birol, A. P. J. (2017). Adaptação de estrangeiro. In Cavalcanti, L., Botega, T., Tonhati, T., & Araújo, D.(Orgs.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*. (pp. 45-49). Brasília: Editora Unb.
- Boeira-Lodetti, M. B., & Martins-Borges, L. (2018). Continuidade partida: Impactos psicológicos da imigração em refugiados sírios residentes na grande Florianópolis (Brasil). (Dissertação). Repositório UFSC. Recuperado em: <http://nempsic.paginas.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v.2, n.1, jan.-jul, 2005, pp. 68-80.
- Brah, A. (1991). Diferença, diversidade, diferenciação. *International Review of Sociology*, 2(2), 53–71. <https://doi.org/10.1080/03906701.1991.9971087>.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Recuperado em 24/05/2017 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.
- Brasil. (2018a). *Resolução normativa CNIg 124/2016*. Dispõe sobre a condição migratória temporária de estudante para a condição migratória temporária de trabalho. Recuperado em: <http://csbbrasil.org.br/downloads/CNIg/Resolucao-Normativa-n-124-DOU.pdf>.
- Brasil. (2018b). *ID Jovem: Como conseguir e quais benefícios?* Recuperado em 15/11/2018 de: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/08/id-jovem-como-conseguir-e-quais-os-beneficios>.
- Brasil. (2018c) *Vistos para viajar ao Brasil*. Recuperado em 10/10/2018 de: <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/vistos-para-viajar-ao-brasil>.
- Briggs, L. (2011). Demoralization and psychological distress in refugees: From research to Practice. *Social Work in Mental Health*, 9(5), pp.336–345.
- Brown, Carrie M.; Peri, Andre; Garrow Ruebelt, S. (2011). Development and

- validation of a pre-migration acculturation measure. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 45, Num. 2, pp. 305-312.
- Botega, J. N. (2015). *Crise suicida: Avaliação e manejo*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, S. A., & Levandowski, D. C. (2013). Resiliência e psicanálise: aspectos teóricos e possibilidades de investigação. *Rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 16, pp. 42–55.
- Carrillo, J. F. (2016). Searching for “home” in dixie: Identity and education in the new latin@ south. *Educational Studies*, 52(1), pp.20–37. <https://doi.org/10.1080/00131946.2015.1120208>.
- Carvalho, S. da C. (2018). Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior. *Rev Sures*, 11 (2317–2738), pp.1–29.
- Chalungsooth, P., & Schneller, G. R. (2011). Development of translation materials to assess international students’ Mental health concerns. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 39(July), pp.180–191. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2011.tb00150.x>.
- Chang, H. (2007). Depressive symptom manifestation and help-seeking among chinese college students in Taiwan. *International Journal of Psychology*, 42(3), pp.200–206. <https://doi.org/10.1080/00207590600878665>.
- Calligaris, C. (1991). *Hello Brasil: Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. 2a ed. São Paulo: Ed Escuta.
- Caniato, A. M. P. (2009). *Orgs: Subjetividade e violência: Desafios contemporâneos para a psicanálise*. Maringá: Ed UEM.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Uma ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF). Set/Out; 57(5): 611-4.

- Castañeda, H. R. (2008). La experiencia de estudiar un posgrado en el extranjero (un estudio de caso). *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 1-16.
- Cerchiari, E. A. N; Caetano, D; Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia* 2005, 10(3), pp.413-420.
- Conselho Nacional de Saúde - CNS. (2016). *Resolução número 510/2016*. Recuperado em 15/06/2017 de: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Coutinho, M. P. L. & Oliveira, M. X. (2010). Tendências comportamentais frente à saúde de imigrantes brasileiros em Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 548-557.
- Cuche, D. (1999). A invenção do conceito científico de cultura . In: Couche. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior: Adaptação e rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), pp.215–224. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>.
- Devereux, G. (1973). *Ensayos de etnopsiquiatria general*. Barcelona: Barral Editores.
- Devereux, G. (1981). A Etnopsiquiatria. *Análise Psicológica*, 4, pp.521–526.
- Devereux, G. (2018). Da angústia ao método nas ciências do comportamento [Trad. G. I. Binkowski.]. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, São Paulo, n.6, p.7. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2028/11/21/n06-07/>.
- Deus, Z. A. (2012). Regidos pelo signo da violência: as dores do racismo e da discriminação racial. In: Pastori, S.S., Nicolau, R. F. (Orgs.), *Encontro transcultural: Subjetividade e psicopatologia no mundo globalizado*. São Paulo: Ed Escuta.
- Doku, F., & Meekums, B. (2014). Emotional connectedness to home for Ghanaian students in the UK. *British Journal of Guidance and*

Counselling, 42(4), pp.383–402.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2014.916396>.

- Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Dutra, D. (2017). Feminização das migrações. In Cavalcanti, L., Botega, T., Tonhati, T., & Araújo, D.(Orgs.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*. (pp. 325-327). Brasília: Editora Unb.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fanon, F. (1980). *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Ed Sa da Costa.
- Freitas, C., & Mendes, Á. (2013). A resiliência da saúde migrante: Itinerários terapêuticos plurais e transnacionais. *Rev. Mob. Hum.*, 21(40), pp.69–92. <https://doi.org/10.1590/S1980-85852013000100005>.
- Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil - FASUBRA. (2017) (n.d). “*FASUBRA chama mobilização contra a arbitrária proposta de extinção da Unila*” Recuperado em 20/02/2016 de: <https://www.fasubra.org.br/index.php/fasubra/1448-fasubra-chama-mobilizacao-contra-a-arbitraria-proposta-de-extincao-da-unila>.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE. (2014). *Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das IFES*. Brasília. Recuperado em 20/06/2017 de: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php/pesquisas/>
- Freud, S. (1885/2006). *Projeto para uma psicologia científica*. Vol I. Rio de Janeiro: Ed Imago.
- Freud, S. (1900/2006). *Interpretação dos sonhos*. Vol IV. Rio de Janeiro: Ed Imago.
- Freud, S. (1915/2006). *Os instintos e suas vicissitudes*. Vol XIV. Rio de Janeiro: Ed Imago.

- Freud, S (1817/2006). *Luto e melancolia*. Vol XIV. Rio de Janeiro: Ed Imago.
- Freud, S. (1919/2006). *O Estranho*. Vol XVII. Rio de Janeiro: Ed Imago.
- Freud, S. (1921/2006). *Psicologia de grupo e análise do ego*. Vol XVIII. Rio de Janeiro: Ed Imago.
- Freud, S. (1925/2006). *Inibições, sintomas e ansiedade*. Vol XX. Rio de Janeiro: Ed Imago
- Freud, S. (1930/2006). *O mal-estar na civilização*. Vol XXI. Rio de Janeiro: Ed Imago.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Montevideo: Ediciones Chanchito.
- Garcia, A., & Goes, D C. (2010). Amizades de estudantes africanos residindo no Brasil. *Psicologia: Teoria e Prática* – 2010, 12(1): pp.138-153.
- Garcia, A. (2012). Amizades de universitários estrangeiros no Brasil: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia I Campinas I 29(4) I 471-479 I Outubro - Dezembro, 29(4)*, pp.471–479.
- Gardner, T. M., Krageloh, C. U., & Henning, M. A. (2014). Religious coping, stress, and quality of life of Muslim university students in New Zealand. *Mental Health, Religion & Culture, 17(4)*, pp.327–338. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13674676.2013.804044>.
- Gastaldin, C. C. M., Ditrich, I. J. (2018). Uma universidade em fundação: as contribuições da psicanálise para a análise do discurso institucional da UNILA. (Dissertação). Repositório Unoeste. Recuperado em 10/12/2018 de: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3814>.
- Genro, M. E. H., Maffei, H. S., & Cavancante, M. H. K. (2018). Universidade emergente: Integração latino-americana e a contribuição da UNILA. *Rev Sures*, 11, pp.1–11.
- Ghillione R, Matalon B. (1993). Como inquirir? As entrevistas. In: Ghillione R, Matalon B. *O inquérito: teoria e prática*. (pp.1-23). Oeiras, Portugal: Celta Editora.

- Gil, A. C. (2002). *Como classificar as pesquisas? Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Loyola.
- Girardi, J. F., & Martins-Borges, L. (2015). Impactos psicológicos da imigração voluntária: A experiência de imigrantes universitários. (Dissertação). Repositório da UFSC. Recuperado em 25/06/2017 de: <http://nempsic.paginas.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>.
- Girardi, J. de F., & Martins-Borges, L. (2017). Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. *Psico*, 48(4), pp.256–263.
- Goulart, M. (2013). Procusto e as cegueiras do conhecimento. Recuperado de: www.historiadigital.org/artigos/procusto-as-cegueiras-do-conhecimento.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 57-63.
- Grayson, J. P. (2008). Linguistic capital and academic achievement of Canadian- and foreign-born university students. *Canadian Review of Sociology*, 45(2), pp.127–149. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2008.00007>.
- Hall, S. (2015). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12º Edição. Rio de Janeiro: Editora Lamparina.
- Hagelskamp, C., Suárez-Orozco, C., & Hughes, D. (2010). Migrating to opportunities: How family migration motivations shape academic trajectories among newcomer immigrant Youth. *Journal of Social Issues*, 66(4), 717–739. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01672.x>.
- Han, X., Han, X., Luo, Q., Jacobs, S., & Jean-Baptiste, M. (2013). Report of a mental health survey among chinese international students at Yale University Xuesong. *journal of american college health*, 61(1). <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.738267>.
- Hsien-Chuan H. P., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2009). Religion/spirituality and quality of life of international tertiary students in New Zealand: an exploratory study. *Mental Health, Religion &*

Culture,12(4),pp.385–399.
<https://doi.org/10.1080/13674670902752920>.

- Horii, A. K. D. (2014). Território guarani na tríplice fronteira: fragmentos que resistem no espaço-tempo. *Rev Faz ciência*, Volume 16 – Número 24 – Jul/Dez, pp. 121-141.
- Hwang, B. J., Bennett, R., & Beauchemin, J. (2014). International students' utilization of counseling services. *College Student Journal*, 3(2003), pp.347–354. <https://doi.org/NEED>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2018). Recuperado em 10/08/2018 em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2016). Recuperado em 27/06/2017 em: Http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2017). Recuperado em: www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/04/INEP-Censo-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-Andifes-16042017.pdf. Acesso em 30/09/2017.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. (2015). *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*. n 57. Brasília.
- Jibrin, M., & Martins-Borges, L. (2017). Acolhimento psicológico a imigrantes involuntários: um encontro com a alteridade. (Dissertação). Repositório UFSC. Recuperado em: <http://nempsic.paginas.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>.
- Kayitesi, M. L., & Mwaba, K. (2014). South African University Students' Life Satisfaction and Perceptions of African immigrants. *Social behavior and personality*. 42(7), pp.1127–1132.
- Kullmann, G. G., Pozobon, L. L., Domingues, R. M., Mell, S. T. (2008). *Apoio estudantil: Reflexões sobre ingresso e permanência no ensino superior*. Santa Maria: Editora UFSM.

- Kullmann, G. G., Pozobon, L. L., (2008). Atendimento psicológico a estudantes universitários: Relatos de experiência no Ânima – Núcleo de apoio ao estudante, da Universidade Federal de Santa Maria. In Kullmann, G. G., Pozobon, L.L., Domingues, R. M., Mell, S. T. (Orgs) *Apoio estudantil: Reflexões sobre ingresso e permanência no ensino superior*. (pp. 23-32). Santa Maria: Editora UFSM.
- Lacan, J. (1963/2005). *O seminário: A angústia*. Livro X, Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1966/1998). *Escritos*. Rio de Janeiro. Ed Zahar.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. Ed Atlas. 5a Edição. São Paulo (SP).
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1985). *Vocabulário de psicanálise*. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Laplantine, F. (1994). *Aprender a etnopsiquiatria*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lee, E.-J., Ditchman, N., Fong, M. W. M., Piper, L., & Feigon, M. (2014). Mental health service seeking among korean international students in the united states: A path analysis. *Journal of Community Psychology*, 38(5), 607–621. <https://doi.org/10.1002/jcop>.
- Lee, J., & Pistole, M. C. (2014). International student sociocultural adaptation: Gossip and place attachment contributions. *Journal of Mental Health Counseling*, 36(4), pp.345–359. <https://doi.org/10.17744/mehc.36.4.0402867150372t21>.
- Li, J., Marbley, A. F., Bradley, L. J., & Lan, W. (2016). Attitudes toward seeking professional counseling services among Chinese international students: Acculturation, ethnic identity, and english proficiency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 65–76. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12037>.
- Limonta, V., Moukala, T., & Limonta, V. (2012). Criterios de los estudiantes extranjeros en torno a su integración al proceso docente-educativo. *New.Medigraphic.Com*, 16(8), pp.1250–1255. Recuperado de: <http://new.medigraphic.com/cgi->

bin/resumenMain.cgi?IDARTICULO=35928.

- Lu, S. H., Dear, B. F., Johnston, L., Wootton, B. M., & Titov, N. (2015). An internet survey of emotional health, treatment seeking and barriers to accessing mental health treatment among Chinese-speaking international students in Australia. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(1), 96–108. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.824408>.
- Maciel, W. (2017). Usos de uma cidade da liberdade: Estudantes africanos em Redenção. *Caderno CRH. Salvador*. V30. n.79, pp. 189-201. Jan/Abr.
- Mallard, S. D. S., Cremasco, M.V. F., & Metraux, J. C. (2015). Estrangeiridade e vulnerabilidade psíquica: algumas contribuições psicanalíticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Curitiba, v. 31, n. 1, pp.125–132, jan./mar.
- Marchetto, A. (2003). Los flujos “migratórios” en el mundo. Consecuencias y expectativas. Congreso Nacional sobre la Pastoral de la Movilidad Humana. Veracruz, México.
- Marsillac, A. L. M. (2014). Aberturas utópicas: Pesquisa, arte e psicanálise. *Cad. Psicanálise - CPRJ*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 31, pp.11-31, jul./dez.
- Martin-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberacion. *Psicologia Sin Fronteras. Revista Electronica de Intervencion Psicosocial y Psicologia Comunitaria*, 1(2), pp.7–14. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Martins-Borges, L., Pocreau, J, B (2009). Reconhecer a diferença: O desafio da etnopsiquiatria. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, pp. 232-245.
- Martins-Borges, L., Pocreau, J. B. (2012). Serviço de atendimento psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: interface entre o social, a saúde e a clínica. *Estudos de psicologia*, v. 29, pp. 577-585.
- Martins-Borges, L. (2013). Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. *Revista Interdisciplinar de mobilidade humana*. V. 21. pp. 151-162.
- Martins-Borges, L; Jibrin, M. Barros, A, F, O. (2015). Clinica intercultural: A

- escuta da diferença. *Rev. Contextos Clínicos* vol. 8, n. 2, julho-dezembro.
- Martins-Borges, L. (2017). Migrações involuntárias e impactos psíquicos: A mediação da cultura. In: Peres, R, S; Hashimoto, F; Casadore, M, M; Braz, M. V. (Orgs.), *Sujeito contemporâneo, saúde e trabalho: Múltiplos olhares*. (pp. 170-186). São Carlos: Edufscar.
- Manzini, E. J. (2008). Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista*, 17. Recuperado de: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista.
- Marginson, S. (2014). La educación superior como autoformación : El caso de estudiantes transfronterizos *. *Revista de La Educación Superior*. vol. XLIII (1), núm. 169, enero-marzo, pp. 9-26.
- Melman, C. (1992). *Imigrantes: incidências subjetivas nas mudanças de língua e país*. São Paulo: Ed Escuta.
- Mello, I. M. L. C. de. (2010). O deísmo em Pernambuco. *Abordagens interdisciplinares sobre a historia da Sexualidade*, pp.178–181.
- Ménard, R. (1997). *Mitologia Greco-Romana*. 5a ed. São Paulo: Opus Editora.
- Millaud, F. (1998). *Le passage à l'acte: Aspects cliniques et psychodynamiques*. Paris: Ed Masson.
- Minayo, M, C, S. (2017) Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controversas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo (SP), V.5, n.7, pp. 01-12.
- Ministério da Educação - MEC. (2010). Portal do Mec. Recuperado em 22/06/2017 de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33691>.
- Morales, B. D. (2011). *Inmigrante: Un viaje por su interior*. Porto Alegre: ImpaArtes Graficas.
- Moro, M. R. (2015) Psicologia transcultural da imigração. *Rev Psicologia Usp*.Volume 26. Número 2, pp.186-192. Recuperado em 10/05/2017 de:

<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n2/0103-6564-pusp-26-02-00186.pdf>.

- Mujica, P. (2016). Aula magna na UNILA. Recuperado em 15/01/2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=eYXxZ0TKYik>.
- Mungoi, D. M. D. C. J. (2012). Ressignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil TT - *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20(38), pp.125–139. <https://doi.org/10.1590/S1980-85852012000100008>.
- Nathan, T. (1994). *L'Influence qui guérit*. Paris: Odile Jacob.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa, características, uso e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em administração*. São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 103-113.
- Neves, M. C. C., & Dalgalarondo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(4), pp.237–244. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000400001>.
- Nilsson, J. E., Butler, J., Shouse, S., & Joshi, C. (2008). The relationships among perfectionism, acculturation, and stress in Asian international students. *Journal of College Counseling*, pp.11(2), 147–158. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00031.x>.
- Organização Internacional para as Migrações – OIM. (2009). Glossário sobre Migração. *Direito Internacional da Migração*, (22).
- Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra.
- Oliveira, N. R. O. de. (2012). *Foz do Iguaçu intercultural: Cotidiano e narrativas da alteridade*. Foz do Iguaçu: Ed Epigrafe.
- Oliveira, D. M. de. (2017). Pachamama, Paqarina e Pachakamaq: uma perspectiva religiosa quéchua sobre natureza e religião. *Estudos de Religião*, 31(2176–1078), pp.61–76.
- Olivencia, L. J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario através de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2), pp.155–166.
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197171>.
- Pan, J. Y., Wong, D. F. K., & Ye, S. (2013). Post-migration growth scale for chinese international students: Development and validation. *Journal of Happiness Studies*, 14(6), pp.1639–1655.
<https://doi.org/10.1007/s10902-012-9401-z>.
- Pei, P., Chai, M., Kra, C. U., Shepherd, D., Chai, P. P. M., Krägeloh, C. U., ... Billington, R. (2012). Stress and quality of life in international and domestic university students: cultural differences in the use of religious coping. *Mental Health, Religion & Culture*, 15(3), pp.265–277.
<https://doi.org/10.1080/13674676.2011.571665>.
- Pereira, R. F. (2000). Identificação e autonomia – Questões sobre o regional e o global em solo brasileiro. In: Costa, A. M. M; Melman, C. Chemama, R (Orgs). *Imigração e Fundações*. Porto Alegre: Ed Artes Ofícios.
- Perrotta, D. (2015). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Pieroni, V; Fermino, A; Calimam, G. (2014). *Pedagogia da alteridade: Para viajar a cosmópolis*. Brasília: Liber livro.
- Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In: Guerraoui, Z. & Pirlot, G. (org.). *Comprendre et traiter les situations interculturelles: approches psychodynamiques et psychanalytiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pozzo, E. D., Nihei, O.K. (2018). A vida em comum em sociedades multiculturais: Análise das relações sociais e da adaptação dos alunos estrangeiros da UNILA em Foz do Iguaçu- PR. *Rev Sures* n11. Recuperado de: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/905>
- Prieto-Welch, S. L. (2016). International student mental health. *New Directions for Student Services*, 133(133), pp.41–53.
<https://doi.org/10.1002/ss>.
- Pocreau, J. B. (2018, maio). Intervenção precoce como fator protetivo do agravamento de situações traumáticas. *II Jornada do NEMPsiC: Crise e intervenção – Funções preventivas e protetivas*. Florianópolis, Santa

- Catarina, Brasil. Recuperado de:
<https://www.facebook.com/nempsic/videos/1962555107141267/>.
- Polar, A.C. (2011). *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad sócio-cultural en las literaturas Andinas*. Lima: Ed LatinoAmericana.
- Prosper, R., & Gentini, A. M. (2013). O vodu no universo simbólico haitiano. *Universitas Relações Internacionais*, Brasília, v. 11, n. 1, pp.73-81, jan./jun.
- Pussetti, C., Ferreira, J. F., Lechner, E., & Santinho, C. (2009). *Migrantes e saúde mental - A construção da competência cultural* (1st ed.). Lisboa: ACIDI, I.P.
- Rezende, A. (2012). *História da música el condor pasa*. Recuperado em 10/01/2019 de:
<http://asdrubalmetodomusica.blogspot.com/2012/08/historia-da-musica-el-condor-pasa.html>.
- Ribeiro, M. F. B (2002). *Memórias do concreto: Vozes na construção de Itaipu*. Cascavel: Edunoeste.
- Rivello, P. V. de A., Assumpção, S. B., & Freitas, W. S. (2014). Retrato panorâmico do corpo discente da UNILA. *Universidade federal da integração latino-americana - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE*. Recuperado de:
[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/texto4prae-atualizado\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/texto4prae-atualizado(1).pdf).
- Rey, G. F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed Zahar.
- Rubio, F. C. (2005). Sociedad y naturaleza en la mitología muisca. *Tabula Rasa*, pp.197-222.
- Sa, J., Seo, D., Nelson, T. F., & Lohrmann, D. K. (2013). Cigarette smoking among Korean international college students in the United States. *Journal of American College Health*, 61(8), pp.454-468.

- Saceanu, P., & Pinheiro, M, T, S. (2001). *Os estranhos e seus destinos*. (Dissertação). Repositório UFRJ. Recuperado em 10/07/2017 de: <http://teopsic.psicologia.ufrj.br/arquivos/documentos/A580EC1F52416204F942981734514657.pdf>.
- Saladino, C. J., & Martinez, M. (2015). Moving Forward: Future Directions for Improving Institutional Support for Latino/a Students. *New Directions for Higher Education*, (176), pp.53–67. <https://doi.org/10.1002/he>.
- Santiago, V., Ángel, A., Robles, I., Carol, Y., Ramos, V. Rica, C. (2011). Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales y intercambio en la Universidad de Puerto Rico. *Revista Electrónica Educare*. Vol. XV, N° 2, [pp.185-204], ISSN: 1409-42-58, Julio-Diciembre.
- Santos, B. D. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Noes Estudos*, 79, pp.71–94. <https://doi.org/10.4172/2155-9899.S12-006>.
- Santos, F, A. (2008) *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Sawaia, B. (2001). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Sawaia, B., et al., (Orgs). *As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 97-118). Petrópolis: Ed Vozes.
- Sayad, A. (1998). *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Ed Edusp.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación. Mexico: McGraw-Hill.
- Scheidt, L., & Silvestro, V. (2013). Perfil, principais queixas e encaminhamentos dos acadêmicos atendidos no serviço de psicologia da Universidade Federal da Integração Latinoamericana. In: Anais do 7º Congresso Mundial de Terapias Cognitivas e Comportamentais. Lima, Peru.
- Shim, G., Freund, H., Stopsack, M., Kämmerer, A., & Barnow, S. (2014).

- Acculturation, self-construal, mental and physical health: An explorative study of east Asian students in Germany. *International Journal of Psychology*, 49(4), pp.295–303. <https://doi.org/10.1002/ijop.12008>.
- Sierra G. (2008). America Latina, una y diversa. In: Heriberto Cairo y Geronimo de Sierra (compiladores). *America Latina: una y diversa: teorías y métodos para su analisis*. (p.15). San José, Costa Rica: Ed Alma Mater.
- Silva, K., & Morais, S. S. (2012). Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), pp. 163-182, Jan./Abr.
- Silveira, L. M., Arini, S. M., & Matos, I. B. (2018). Imigração haitiana e acesso ao ensino superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). In: Roman, D. J & Matos, I. B. (Orgs.), *Imigração haitiana: Perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti*. (pp. 63-90). Joaçaba: Ed Unoesc.
- Sobrevilla, D. (2001). Transculturación y heterogeneidad: Avatares de categorías literarias na América Latina. *Rev de critica literária Latinoamericana*, año XXVII, n 54, pp. 21-23. Lima.
- Solano, A.C; Perugini, M.L.P. (2013). Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjetos en Argentina. *Interdisciplinaria*, 30(2), pp.265–281. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18029870006>.
- Souza, L. K. De, & Sedyiyama, C. Y. N. (2012). Amizades internacionais: Panorama da literatura empírica e um estudo descritivo. *Barbarói, Santa Cruz Do Sul*, n.36, pp.6-28, Jan./Jun. 2012, 6–28.
- Subuhana, C. (2007). Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil : sociabilidade e redes sociais. *Escola Anna Nery* 20(4) Out-Dez, 13, pp.321–355.
- Subuhana, C. (2009). A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n. 1 (58), pp.103-126, Jan/Abr.

- Sun, Y. (2013). Chinese students in Japan: The mediator and the moderator between their personality and mental health. *International Journal of Psychology*, 48(3), pp.215–223. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.648942>.
- Swami, V. (2009). Predictors of sociocultural adjustment among sojourning Malaysian students in Britain. *International Journal of Psychology*, 44(4), pp.266–273. <https://doi.org/10.1080/00207590801888745>.
- Swami, V., Arteche, A., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Sociocultural adjustment among sojourning Malaysian students in Britain: A replication and path analytic extension. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(1), pp.57–65. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0042-4>.
- Syed, N. A., Khimani, F., Andrades, M., Ali, S. K., & Paul, R. (2008). Reasons for migration among medical students from Karachi. *Medical Education*, 42(1), pp.61–68. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02904.x>.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 12(1), pp.185–202. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>.
- Tidwell, R., & Hanassab, S. (2007). New challenges for professional counsellors: The higher education international student population. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(4), pp.313–324. <https://doi.org/10.1080/09515070701573927>.
- Topographic-map. (2019). Mapas topográficos. Recuperado em: <http://pt-br.topographic-map.com/places/Cidades-8117454>.
- Trindade, H., Candeas, A., Santos, C. R. A., Cunha, C., Sierra, F. de, Sarti, I., ... Meneghel, S. M. (2009). A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina, 166. Retrieved from [http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila em constru??o.pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf).
- Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (2012). *Estatuto da UNILA*. Portaria nº 32, de 11/04/2012. Recuperado de: <http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Assistencia%20Estudantil/ES>

TATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009.pdf>Acesso em 01 de setembro de 2014.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana- UNILA. (2016a). (n.d). *Documentos Prae*. Recuperado em 20/06/2018 de: <https://www.unila.edu.br/documentos-prae>.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana- UNILA. (2016b). *Acadêmicos da UNILA mobilizam-se para ofertar hospedagem solidária aos ingressantes do primeiro semestre*. (n.d). Recuperado em 15/12/2018 de: <https://www.unila.edu.br/noticias/novos-estudantes>.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (2017a). *Portaria 722/2017 que institui o grupo de trabalho em saúde mental*. Recuperado de: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/boletim_de_servico_-_310.pdf

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (2017b) (n.d). *Vocação da UNILA*. Recuperado em 15/06/2017, de: <https://www.unila.edu.br/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>.

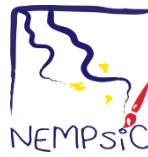
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (2017c) (n.d). *Sobre as ações para frear a Emenda Aditiva à MP 785/2017*. Recuperado em 20/02/2018, de: <https://www.unila.edu.br/noticias/nota-da-reitoria-0>.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. (2018a) (n.d). *Selección 2019*. Recuperado em 20/06/2018 de: <https://www.unila.edu.br/seleccion2019>.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (2018b) (n.d). *Psicologia*. Recuperado em 15/06/2017 em: <https://www.unila.edu.br/conteudo/psicologia>.

Viana, V. S; Freitas, S. F. T. (2016). Proposta de programa de atenção psicossocial para estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (Dissertação). Repositório UFSC. Recuperado de: <http://tede.ufsc.br/teses/PPSM0028-D.pdf>. Acesso em 15/10/2017.

- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate aberto. *Rev Temáticas*. Campinas, pp. 203-220, ago/dez.
- Woodward, J. (2010). Internal state of emergency - working with an international student suffering from trauma in a student counselling service. *Psychodynamic Practice*, 16(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/14753634.2010.493322>.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.
- Yakushko, O., Davidson, M. M., & Sanford-Martens, T. C. (2008). Seeking help in a foreign land: International students' use patterns for a U.S. university counseling center. *Journal of College Counseling*, 11, 6-18. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00020.x>.
- Yang, R. P. J., & Noels, K. A. (2013). The possible selves of international students and their cross-cultural adjustment in Canada. *International Journal of Psychology*, 48(3), 316-323. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.660161>.
- Zamberlam, J., Corso, G., Bocchi, L., Filippin, Külkamp, W. (2009). *Estudantes Internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Impa Artes Gráficas Ltda.
- Zimerman, D. E. (2008). *Manual de técnica psicanalítica - uma re-visão*. Porto Alegre: Artmed.



APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que o levou a estudar em outro país?

1.1 E especificamente no Brasil?

1.2 E o que o motivou a estudar na UNILA?

· *O que sua família pensou sobre a sua decisão, e quais são as expectativas?*

· *Condições do país de origem: Políticas, educacionais, sociais*

· *Se outras pessoas na família já imigraram;*

· *O que sabia do Brasil e da UNILA antes da imigração*

2. Como foi para você sair de seu país?

· *Despedida de familiares e amigos e dos lugares*

3. Como foi a sua chegada em Foz do Iguaçu?

3.1 E na UNILA?

3.2 Quais foram suas impressões?

4. Como foram nos meses seguintes?

4.1 Com o passar do tempo alguma coisa mudou?

· *Contato com a língua*

· *Onde e com quem morava, primeiros contatos com os brasileiros e estrangeiros em Foz do Iguaçu e na Universidade.*

· *Experiências boas e ruins? (amizades, momentos felizes, acolhimentos, contato positivo com outras culturas),(Experiência de preconceito ou discriminação: xenofobia, racismo, discriminação de gênero).*

5. Você poderia me falar um pouco sobre a sua rotina atual?

· *Atividades de lazer, esporte, com quem faz.*

· *Se trabalha, tem um estágio, projeto de extensão, coletivo estudantil, Centro Acadêmico, etc*

· *Se pratica alguma religião*

6. Com quem você se relaciona no seu cotidiano?

· *Investigar se são conterrâneos, brasileiros ou estrangeiros de outras nacionalidades. Também o contexto de convivência (universidade, Igreja, moradia). Se sente-se acolhido pelos Brasileiros.*

· *Relacionamentos afetivos/sexuais*

· *Mantém contato com pessoas no país de origem (Família, amigos)*

07. Como está sendo viver em Foz do Iguaçu e na tríplice fronteira?

· *Contato no Brasil com pessoas do país de origem.*

De quanto em quanto tempo você retorna ao seu país?e nas férias?

· *Costumes típicos: comida, música, vestimenta (Cultura do seu país)*

08. Como está sendo estudar na UNILA?

Colegas, professores, desempenho acadêmico

09. O que você considera que foi difícil desde quando você chegou? (Universidade e em Foz do Iguaçu)

· *Se eram questões que já aconteciam no país de origem*

09. Sente que algo mudou em você desde quando você veio do seu país?**10. Quais as semelhanças entre sua vida aqui e no seu país de origem?****10.1 E quais as diferenças?****11. O que você sente quando você lembra do seu país?****11.1 Do que você sente falta?****12. O que você considera de positivo no seu projeto de vir estudar na UNILA?****12.1 E de mais negativo?****13. Teve alguma mudança na sua saúde desde quando você chegou?**

· *Investigar alimentação, sono, concentração, desconfortos físicos (dor de cabeça, cansaço), sentimentos de tristeza, isolamento social e demais sintomas psíquicos*

· *Se teve algum outro problema de saúde desde que chegou ao Brasil*

· *Como estava a saúde no país de origem*

· *Investigar a quem recorre quando precisa de ajuda*

14. Você acessou algum serviço de apoio dentro ou fora da Universidade?**15. Quais são seus projetos futuros?****15.1 Como se imagina ao terminar o curso na UNILA?****16. Houve algo que eu não lhe perguntei que você gostaria de dizer?**



APÊNDICE B

FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO INTERCULTURAL

Data de aplicação: ___/___/___

Dados Pessoais:

1. Nome completo: _____

1.1 Há diferença entre o nome do registro brasileiro e o nome de registro no país de origem

() Sim () Não.

2. Aplica-se nome social?

Se sim, especifique: _____

3. Sexo/Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____

4. Idade: _____ anos

5. Data de nascimento: ___/___/___

6. País de nascimento: _____

7. Cidade de nascimento: _____

8. Pertence a algum grupo étnico? () Sim () Não

9. Se sim, indique qual grupo étnico: _____

10. Cor/Raça: () branca () preta () amarela () parda

() indígena () outro: _____

11. Nacionalidade(s): _____

12. Cidade onde reside atualmente: _____

13. Status Conjugal:

- Solteiro(a)
- Namorando
- União Estável
- Casado(a)
- Separado (a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

Escolaridade e Ocupação:

14. Escolaridade:

- Não alfabetizado
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo - aproximadamente 9 anos de duração
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo - aproximadamente 3 anos de duração
- Ensino técnico incompleto
- Ensino técnico completo.
Qual(is) curso(s) _____
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo.
Qual(is) curso(s) _____
- Pós Graduação incompleta. _____
- Pós Graduação.
Qual(is) curso(s) _____

15. Ocupação antes da migração: _____

16. Qual foi a 1ª ocupação no Brasil? _____

17. Ocupação atual: _____

Renda:

18. Qual a sua renda mensal, aproximadamente?

- Até 1 salário mínimo

- De 1 a 3 salários mínimos.
- De 3 a 6 salários mínimos.
- De 6 a 9 salários mínimos.
- Mais que 9 salários mínimos.
- Nenhuma renda

19. Em relação a sua posição financeira:

- Respondo unicamente por minhas despesas
- Sou a/o responsável pelo sustento de minha família/outros
- Contribuo secundariamente com os gastos familiares/outros
- Conto exclusivamente com o apoio financeiro de familiares/outros

Moradia:

20. A residência em que você mora é:

- Própria
- Alugada
- Cedida
- Outro: _____

21. Número de cômodos da residência: _____

22. Número de pessoas na sua residência, contando com você: _____

23. Atualmente você mora:

- Com cônjuge
- Com filhos
- Com os pais
- Com irmão (ã)
- Com outros parentes. Quem? _____
- Com amigos
- Em república
- Em pensão
- Sozinho
- Outro:

23- Identificação dos membros que residem com o participante:

Vínculo	Sexo	Idade	Ocupação	Nacionalidade

Utilização do SUS e SUAS

24. Você já teve acesso ao Sistema Único de Saúde - SUS?

Sim Não

25. Você possui o cartão do Sistema Único de Saúde - SUS?

Sim Não Não sei

26. Você já teve acesso ao Sistema Único de Assistência Social - SUAS?

Sim Não

27. Você possui um CADÚNICO?

Sim Não Não sei

28. Se sim, usufrui/já usufruiu de algum benefício?

Sim. Qual _____ Não

Religião/Crença:

29. Possui alguma religião/crença? Sim Não

30. Se sim, qual? _____

31. É praticante?

() Sim () Não

Língua

32. Qual/quais a(s) sua(s) língua(s) primária(s)? _____

33. Fala outra língua? () Sim () Não

34. Se sim, qual(is)? _____

35. Nível da língua portuguesa antes da imigração:

- a) Compreensão oral: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
- b) Compreensão escrita: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
- c) Expressão oral: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
- d) Expressão escrita: () Ruim () Regular () Boa () Ótima

36. Apropriação da língua portuguesa atualmente:

- a) Compreensão oral: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
- b) Compreensão escrita: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
- c) Expressão oral: () Ruim () Regular () Boa () Ótima
- d) Expressão escrita: () Ruim () Regular () Boa () Ótima

Dados sobre a imigração:

37. Data de saída de sua cidade de residência: ___/___/_____

38. É a primeira imigração? () Sim () Não

39. Você imigrou com alguém? () Sim () Não

40. Se sim, com quem?

- () Com cônjuge
- () Com filhos
- () Com os pais
- () Com outros parentes
- () Com amigos
- () Outro: _____

41. Após a saída, qual foi o seu percurso até chegar ao Brasil ?

42. Durante esse percurso você se alojou em?

- Residência própria
- Residência alugada
- Residência familiar
- Residência cedida
- Em um campo de refugiados
- Abrigo
- Na rua
- Outro: _____

43. Das pessoas importantes para você, alguém ficou no país de origem?

- Sim Não

44. O que levou a saída do país de origem: _____

45. Data de entrada no Brasil: __/__/____

46. Tipo de visto de entrada:

- Trânsito
- Turismo
- Temporário. Qual: _____
- Permanente por razões humanitárias
- Outros. Qual: _____

47. Tipo de status migratório atual:

- Refugiado
- Solicitante de refúgio
- Deslocado ambiental
- Imigrante econômico
- Imigrante humanitário
- Apátrida
- Imigrante indocumentado
- Outro. Qual: _____



APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Eu, **Alisson Vinicius Silva Ferreira**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido-o (a) a participar do processo de coleta de dados de minha Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof. Dra. Lucienne Martins Borges. Essa pesquisa se intitula **Imigração e Saúde Mental: Percalços e experiências de estudantes Latino-Americanos em uma universidade multicultural** que tem por objetivo investigar os impactos da imigração na saúde mental de estudantes estrangeiros de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. O seu papel enquanto participante consiste em responder a perguntas em uma entrevista e também responder um questionário sócio-demográfico. Cabe salientar que a entrevista será gravada em áudio, em ambiente onde sua privacidade esteja protegida, e que apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso direto às informações oferecidas por meio dos dados coletados.

De acordo com os preceitos éticos contidos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, referentes à proteção aos participantes, asseguramos que a sua participação será absolutamente sigilosa, não constando nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo (a). Caso você se sinta prejudicado de alguma forma em decorrência da participação nesta pesquisa, você poderá solicitar indenização de acordo com as leis vigentes. No entanto, antes de falarmos com você, o projeto desse estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, que é um órgão que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você queira entrar em contato com este Comitê, pode fazê-lo por meio dos telefones (48) 3721-6094, pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br e/ou pelo

endereço Rua Des. Desembargador Vitor Lima, número 222, sala 401, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88.040-400. Informamos, também, que a sua participação é absolutamente voluntária, e que não haverá nenhuma retribuição financeira para que você colabore com a pesquisa. Porém, caso tenha gastos financeiros decorrentes de sua participação, estes serão reembolsados ao término da entrevista.

Esse estudo não se isenta de apresentar riscos psicológicos, podendo causar desconforto a você ao responder as perguntas e contar histórias de sua vida. Caso você se sinta desconfortável, tem o direito de interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, bem como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Além disso, caso necessário, o pesquisador poderá o (a) encaminhar para atendimento na Seção de Psicologia (Sepsico) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. As informações obtidas serão armazenadas pelo pesquisador principal por cinco anos e utilizadas na elaboração de trabalhos científicos que poderão vir a ser publicados em meios acadêmicos e científicos, após este período estes dados serão destruídos. Os resultados dessa pesquisa poderão auxiliar nas intervenções psicológicas em saúde mental e na assistência institucional a estudantes estrangeiros da própria UNILA e em outras instituições educacionais. Ressaltamos que os dados utilizados em produções científicas não farão qualquer alusão a sua identificação. Após a defesa da Dissertação, os resultados da presente pesquisa poderão ser apresentados a você, em data a ser agendada. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito que, por favor, assine em duas vias este termo de consentimento. Uma dessas folhas ficará com você, pois é um documento que comprova o nosso contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Para quaisquer outras informações, coloco-me a sua disposição pelo telefone (45) 998412499, e-mail alisson.psferreira@gmail.com, e/ou endereço profissional localizado no Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC), Sala 8B do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-500. A pesquisadora responsável, Prof. Dra. Lucienne Martins Borges, também estará a sua disposição no mesmo endereço, e/ou no telefone (48) 3721 8571 e no e-mail lucienne.borges@ufsc.br.

Alisson V. Silva Ferreira
Pesquisador Principal-Mestrando

Dr^a Lucienne Martins Borges
Profa Pesquisadora- Orientadora

Eu _____

CRNM ou CPF _____,
declaro através deste documento o meu consentimento em participar da
pesquisa intitulada **Imigração e saúde mental: Percalços e
experiências de estudantes Latino-Americanos em uma
universidade multicultural**. Declaro ainda, que estou informado (a)
dos objetivos da pesquisa, do método, de meus direitos de desistir de
participar a qualquer momento e também do meu anonimato.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de
2018.

Local (dia) (mês)



APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOLOGÍA

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Estimado (a) participante,

Yo, Alisson Vinicius Silva Ferreira, estudiante del Programa de Posgrado en Psicología de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), le invito a participar en el proceso de recolección de datos de mi Disertación de Maestría, bajo la orientación de la Profesora. Dra. Lucienne Martins Borges. Esta investigación se titula **Inmigración y salud mental: Percances y experiencias de estudiantes latinoamericanos en una universidad multicultural**, que tiene por objetivo investigar los impactos de la inmigración en la salud mental de estudiantes extranjeros de graduación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - UNILA. Su papel como participante consiste en contestar preguntas en una entrevista y también responder a un cuestionario sociodemográfico. Cabe señalar que la entrevista será grabada en audio, en ambiente donde su privacidad esté protegida, y que sólo los investigadores responsables tendrán acceso directo a la información ofrecida a través de los datos recolectados.

De acuerdo con los preceptos éticos contenidos en la Resolución 510/16 del Consejo Nacional de Salud - CNS, referentes a la protección de los participantes, aseguramos que su participación será absolutamente sigilosa, no constando nombre o cualquier otro dato que pueda identificarlo(a). Si usted se siente perjudicado de alguna forma como resultado de la participación en esta investigación, usted podrá solicitar indemnización de acuerdo con las leyes vigentes. Sin embargo, antes de hablar con usted, el proyecto de este estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEPSH) de la UFSC, que es un órgano que tiene como objetivo defender los intereses de los participantes de la investigación en su integridad y dignidad y contribuir en el desarrollo de la investigación dentro de estándares éticos. Si desea ponerse en contacto con este

Comité, puede hacerlo a través de los teléfonos (48) 3721-6094, a través del correo electrónico cep.propesq@contato.ufsc.br y/o en la dirección Calle DesembargadorVitor Lima, número 222, sala 401, Trindade, Florianópolis - SC, CEP 88.040-400. Informamos, también, que su participación es absolutamente voluntaria, y que no habrá ninguna retribución financiera para que usted colabore con la investigación. Sin embargo, si tiene gastos financieros derivados de su participación, éstos serán reembolsados al término de la entrevista.

Este estudio no se exenta de presentar riesgos psicológicos, pudiendo causar molestias a usted al responder las preguntas y contar historias de su vida. Si usted se siente incómodo, tiene el derecho de interrumpir la participación en cualquier fase de la investigación, así como solicitar la exclusión de sus datos, retirando su consentimiento sin ninguna penalización o perjuicio. Además, en caso de ser necesario, el investigador podrá orientarlo para ser atendido en la Sección de Psicología (Sepsico) de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. Las informaciones obtenidas serán almacenadas por el investigador principal por cinco años y utilizadas en la elaboración de trabajos científicos que podrán ser publicados en medios académicos y científicos, después de este período estos datos serán destruidos. Los resultados de esta investigación podrán auxiliar en las intervenciones psicológicas en salud mental y en la asistencia institucional a estudiantes extranjeros de la propia UNILA y en otras instituciones educativas. Resaltamos que los datos utilizados en producciones científicas no harán ninguna alusión a su identificación. Después de la defensa de la disertación, los resultados de la presente investigación podrán ser presentados a usted, en la fecha a ser programada. Después de leer este Término de Consentimiento Libre y Esclarecido y aceptar participar del estudio, solicito que, por favor, firme en dos copias este término de consentimiento. Una de esas hojas quedará con usted, pues es un documento que comprueba nuestro contacto y garantiza sus derechos como participante de la investigación.

Para cualquier otra información, me pongo a su disposición por telefono (45) 998412499, correo electrónico alisson.psferreira@gmail.com, y/o dirección profesional ubicada en el Núcleo de Estudios sobre Psicología, Migraciones y Culturas (NEMPsiC), Sala de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), en la calle Ing. Agrónomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis - SC, CEP 88040-500. La investigadora responsable, Prof. Dra. Lucienne Martins Borges, también estará a su disposición en la

misma dirección, y / o en el teléfono (48) 3721 8571 y en el e-mail lucienne.borges@ufsc.br.

Alisson V. Silva Ferreira
Investigador Principal

Dr^a Lucienne Martins Borges
Profa. Investigadora - Orientadora

Yo _____

CRNM o CPF _____,
declaro a través de este documento mi consentimiento para participar en la investigación titulada Inmigración y Salud Mental: Percances y experiencias de estudiantes latinoamericanos en una Universidad Multicultural. Declaro, que estoy informado de los objetivos de la investigación, del método, de mis derechos de renunciar a participar en cualquier momento y también de mi anonimato.

Firma: _____

_____, _____ de _____ de 2018.
Lugar (día) (mes)



APÊNDICE E

INIVÈSITE FEDERAL DE SANTA CATARINA SANT FILOZOFI AK SYANS IMÈN YO PROGRAM PÒS-GRADYASYON NAN SIKOLOJI TÈM KONSATMAN GRATIS AK EKLÈSIMAN

Chè patisipan,

Mwen, **Alisson Vinicius Silva Ferreira** se yon etidyan de Pòs-Gradyasyon nan Sikoloji de Inivèsite Federal de Santa Catarina (UFSC), map envite ou patisipe nan pwosesis de koleksyon de done nan Disètasyon Metriz mwen an ,ki gen kòm oryantasyon Prof. Dra.Lucienne .Rechèch sa gen pou tit “**Imigrasyon ak sante mantal: Sezisman ak eksperyans etidyan yo an Amerik Latin nan yon inivésite multikiltirèl**”, ki gen pou objè mennen ankèt sou enpak imigrasyon sou sante mantal etidyan etranje yo ki sòti nan Inivèsite Federal de Entragrasyon Amerik Latin- UNILA. Wòl ou kòm patisipan se reponn kèk kesyon nan yon entèvyou (Interview) epi tou yon kesyonè sou sosyo demogratik. Raple ke entèvyou a pral fèt pa yon odyo (enrejsitreman), nan yon lokal prive pou pwoteje konfyans ou, kote ke sèlman chèchè responsab yo ki pral gen aksè dirèk nan enfomasyon yo, ki ofri nan done ke yo kolekte a.

Selon lòd etik ki nan Rezolisyon 510/16 nan konsèy Nasyonal Sante (KNS) konsènan pwoteksyon pou patisipan yo , nou asire ou ke patisipasyon ou a pral absoliman yon sekre (konfidansyèl). Pa gen okenn non oswa lot done ki pral idantifye .Si tout fwa ou ta santi w prejije nan kék fason pandan wap patisipe nan rechèch la , ou kabap mande yon idantifikasyon ki an akò ak lwa ki aplikab yo. Avan menm ke nou pale avèk ou, pwojè etid sa te evalye ak apwouve pa Kominite Etik ki fè Rechèch avèk moun(Comité d'Étique de recherche avec être humains) ki trouvel nan UFSC.Se yon ogàn (enstitisyon) ki gen pou objè defann enterè moun kap patisipe yo nan rechèche la ,pou garanti dinyite yo, entegralite yo ak kontribisyon nan devlopman rechèch andedan patron etik yo. Si ou ta vle gen plis enfòmasyon avèk komite a, ou ka antre an kontak nan telefòn sa: (48) 3721-6094, oswa pa e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br ou byen Adrès: (Ri) Rua Des.Desembargador Vitor Lima, (Nimero) número 222, (sal) sala 401,Trinidade ,Florianópolis –SC CEP88.040-400.Nap enfòm ou ke

patisipasyon ou a se absoliman volontè oswa li pap gen okenn rekonpans finansyè pou w kapab kolabore nan rechèch sa .Men si ou ta gen yon depans finansyè konsenan patisipasyon ou,nap rambouse ou li apres rechèch la fini.

Etid sa pap prezante okenn danje sikolojik, petèt li ka fè yon ti deranjew pandan nap mande ou pou w ka rakonte istwa la vi ou.Nan ka ou ta santi yon deskonfòtab lè wap patisipe, ou gen tout dwa ou pou entèronpi entèvyou a, konsa ou ka mande tou pou efase done ou yo.ak retire konsantman yo san okenn problèm ak penalite.Anplis de sa si sa nesésé, chéchè a ka refere ou nan Seksyon Sikoloji (Spsico) nan Inivésite Federal la d´ Entegrasyon d´ Amerik Latin la.Tout enfòmasyon sa yo ke nou genyen , yo pral konsève yo , prensipalman chèchè yo pou 5 ane(senk ane) e yo pral itilize yo nan elaborasyon travay syantifik ki kapab vin pibliye nan akademik ak syantifik.Apre peryòd sa a done yo pral detwi.Relizta rechèch sa yo ka ede-n nan entevansyon sikolojik, nan sante mantal ak swen enstitisyonèl pou elèv entranje yo nan pwòp UNILA ak lòt enstitisyon edikasyonèl yo .Nap raple w ke done yo pral itilize nan pwodiskyon syantifik la pa pral fè okenn referans sou idantifikasyon yo.Apre defans memwa (Disètasyon), wap gen chans pou jwenn rezilta sa yo, nan yon dat ki programe.Apre ou fin li fòm (tèm) konsantman gratis ak eklèsiman epi , ou aksepte patisipe nan etid la , map mandew silvoulè pou ou ka siyen yon fòm de konsantaman nan de (2) kopi.Yon nan feyè sa yo pral rete avèk ou , paske se yon dokiman ki prouve kontra nou ,epi kap bay garanti dwa ou kòm patisipan nan rechèch la.

Pou nenpòt lòt enfòmasyon map metem an dispozisyon pa telefòn: (45) 998-412-499, e-mail: alisson.psferreira@gmail.com e/ou (Adrès profisyonèl lokalize nan” Nwayo etid sou Sikoloji ,Migrasyon ak kilti yo) “Núcleo de estudos sobre Psicologia , Migrações e Culturas (NEMPsiC)” Sala 8B. Centro da Filosofia e Ciências Humanas) (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), (Nan Sant Filozofia ak Syans Imèn yo Inivésite Federal de Santa Catarina) na rua Eng. Agrônômica Andrei Cristian Ferreira,s/n Trindade, Florianópolis – SC,CEP88040-500.Responsab, Prof.Dra Lucienne Martins Borges, lap disponib tou nan menm adrès sa ak telefòn (48) 37 21-8571,e-mail:lucienne.borges@usfc.br

Alisson V.Silva Ferreira
Chéchè Prensipal kap fé Metriz la

Dra.Lucienne Martins Borges
Chéchè kap Oryante l la

Mwen, _____
 _____ CRNM, ou
 CPF _____ Mwen
 deklare atravè dokiman sa konsantman(dezi) mwen pou patisipe nan
 rechèche ki gen pou tit “**Imgrasyon ak Sante Mantal: Sezisman ak
 eksperyans etidyan Amerik latin yo nan yon inivèsite miltikilrèl**”,
 Mwen deklare ankò , ke mwen gen enfòmasyon de objèktif yo , metòd,
 ak tout dwa m yo, pou kite patisipe nan nenpòt moman san siyati.

Siyati moun kap patisipe nan rechèch la

_____, de _____ 2018.

Lokal (jou) mwa

APÊNDICE F



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
SEÇÃO DE PSICOLOGIA

TELEFONE +55 (45) 3576-7374 - FAX +55 (45) 3576-7350

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que como chefe da Seção de Psicologia (Sepsico), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: *"Imigração e saúde mental: Percalços e experiências de estudantes latino-americanos em uma universidade multicultural"*. Declaro ainda que foram esclarecidas todas as dúvidas pertinentes, e que ao cumprir os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, autorizo o pesquisador Alisson Vinicius Silva Ferreira sob orientação da Profa Dra Lucienne Martins-Borges a ter acesso aos dados da Sepsico para a execução da parte documental do supracitado projeto de pesquisa.

Foz do Iguaçu, 14/11/2017

Assinatura e carimbo

Rodrigo D. Trevizan
Psicólogo – CRP: 08/16.886
SIAPE: 2140967