

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Administração

Aline Lemos Almeida

A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA APRENDIZAGEM DE
ADMINISTRADORES E ENGENHEIROS

Belo Horizonte

2016

Aline Lemos Almeida

**A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA APRENDIZAGEM DE
ADMINISTRADORES E ENGENHEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Patrus Mundim Pena

Área de concentração: Gestão Estratégica das Organizações

Linha de pesquisa: Pessoas, Trabalho e Sociedade

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A447m Almeida, Aline Lemos
A mobilidade acadêmica internacional na aprendizagem de administradores e engenheiros / Aline Lemos Almeida. Belo Horizonte, 2016.
123 f.:il.

Orientador: Roberto Patrus Mundim Pena
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Intercâmbio educacional. 2. Estudantes de administração. 3. Estudantes de engenharia. 4. Educação multicultural. 5. Convivência. I. Pena, Roberto Patrus Mundim. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 37.014.24

Aline Lemos Almeida

**A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA APRENDIZAGEM DE
ADMINISTRADORES E ENGENHEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Prof. Dr. Roberto Patrus Mundim Pena – PUC Minas (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Manolita Correia Lima – ESPM (Banca Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Simone Costa Nunes – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 12 de maio de 2016.

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas contribuíram muito para a realização desse trabalho, seja com ideias, conversas ou compreendendo o ânimo do momento. Agradeço o apoio da minha família, dos amigos Ana Flávia Laudares, Luciana Selmi-Dei e Sandro Silva, dos estudantes e profissionais entrevistados, dos professores Roberto Patrus, Simone Nunes, Ramon Leite e Manolita Lima, dos colegas do GEPEAD, da Adriana Libânio da ARI, e da turma do PPGA.

Esse trabalho contou também com o apoio da FAPEMIG.

RESUMO

A crescente internacionalização do ensino superior, a valorização de experiência internacional por parte das empresas e os recentes incentivos financeiros do Governo Federal para atividades de mobilidade acadêmica internacional chamam a atenção para o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado por aquele que estuda no exterior. Em função desse contexto, este estudo trata da aprendizagem fruto da experiência acadêmica internacional relatada por estudantes dos cursos de graduação em Administração e Engenharias, que participaram de programa de intercâmbio da PUC Minas no período de 2010 a 2015. Para verificar o que os entrevistados perceberam ter aprendido foi utilizado o método de entrevistas fenomenológicas. Os relatos foram gravados e transcritos, e então o conteúdo analisado. A percepção dos entrevistados foi classificada em categorias prévias referentes aos pilares da educação de Delors e em macrocategorias dos domínios da Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom. Considera-se que os pilares ‘aprender a conhecer’ e ‘aprender a fazer’ estão relacionados ao domínio cognitivo, ao passo que os pilares ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’ se relacionam com a dimensão afetiva. Também foram obtidas subcategorias de análise *a posteriori*. Revelaram-se os pontos mais frequentemente relatados em cada tipo de aprendizagem. O ‘conhecer’ ficou restrito ao idioma. ‘Fazer’ teve pouco destaque, tanto na questão profissional como nas questões práticas diárias. O ‘conviver’ abordou a diferença cultural e diversos tipos de relacionamento. E o ‘ser’ reuniu o medo, a quebra de preconceitos e as mudanças de postura. A finalidade foi analisar a contribuição da mobilidade acadêmica internacional para a aprendizagem do administrador e do engenheiro, partindo da análise da aprendizagem relatada e comparando a aprendizagem por área de formação. A análise dos dados permitiu concluir que, independente da área, Administração ou Engenharias, a aprendizagem se concentra no aprender a conviver, no domínio afetivo. A mobilidade acadêmica internacional identificada na pesquisa como caminho para promover o aprender a conviver, anteriormente apontado em pesquisa como uma lacuna na formação de mestres em Administração e também por Jacques Delors como um dos maiores desafios da educação, deve ser objeto de políticas nos cursos de graduação e pós-graduação, além de suscitar novas pesquisas.

Palavras-chave: Mobilidade acadêmica internacional. Pilares da educação. Sanduíche na graduação. Domínios cognitivo e afetivo da aprendizagem. Ensino superior.

ABSTRACT

The growing internationalization of higher education, the enhancement to the international experience by business organizations and the recent financial incentives from the Brazilian Government for international academic mobility activities draw attention to the personal and professional development achieved by the one who studies abroad. Due to this context, this study treats the learning reported by students of undergraduate courses in Business Administration and Engineering that took place due to international academic experience. The referred students participated in the PUC Minas exchange program from 2010 to 2015. In order to check what respondents perceive to have learned it has been used the method of phenomenological interviews. The reports were recorded and transcribed, and then the content has been analysed. The perception of interviewees was classified in categories referring to Delors' education pillars and main categories referring to the domains of Bloom's Educational Objectives Taxonomy. It is considered that the pillars 'learning to learn' and 'learning to do' are related to the cognitive domain, whereas the pillars 'learning to live together' and 'learning to be' relate to the affective dimension. There were also obtained sub categories afterwards. The most frequently reported points of each learning's type have been revealed. The 'learn' was restricted to the language. The 'do' had little attention in both the professional and daily practical issues. The 'live together' addressed cultural differences and different kinds of relationships. And the 'be' gathered fear, breaking prejudices and attitude's changes. The purpose was to analyse the contribution of the international academic mobility for administrators and engineers' learning. It's been done from the analysis of the learning told by the interviewees and from the comparison of the learning in both training areas. The data analysis showed that, regardless of the area, being Business Administration or Engineering, the exchange students' learning has been focused on 'learning to live together' of the affective domain. The international academic mobility has been identified in this research as a way to promote 'learning to live together', which had been pointed out in previous research as a gap in the training of masters in Business Administration and also by Jacques Delors as one of the greatest challenges of education. Therefore, it should be object of policies in undergraduate and graduate courses, and should also demand new researches.

Keywords: International academic mobility. Education pillars. Undergraduate courses' sandwich program. Learning cognitive and affective domains. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Resumo da metodologia de pesquisa	51
FIGURA 2 – Do referencial teórico às categorias de análise	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Do referencial teórico às categorias de análise	48
QUADRO 2 – Perfil dos entrevistados	53
QUADRO 3 – Dados dos entrevistados	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C	Antes de Cristo
ADM	Administração
ARI	Assessoria de Relações Internacionais
Bec.Ar	<i>Programa de Becas de formación en el exterior en Ciencia y Tecnología</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
E. C.	<i>European Commission</i>
ENG	Engenharias
Et al.	<i>Et alii</i> (e outros); <i>et aliae</i> (e outras); <i>et alia</i> (e outros – neutro)
Etc.	<i>Et cetera</i> (e os restantes, e outras coisas mais)
EUA	Estados Unidos da América
GEPEAD	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino em Administração e Didática
IES	Instituições de Ensino Superior
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
p.p.	Pontos percentuais
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RP	Relações Públicas
Spell	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A Internacionalização	19
<i>2.1.1 Internacionalização da Educação Superior.....</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2 Mobilidade Acadêmica Internacional.....</i>	<i>23</i>
2.2 A Aprendizagem	35
<i>2.2.1 Ensino e Aprendizagem nas Tendências Pedagógicas.....</i>	<i>35</i>
<i>2.2.2 Taxonomia dos Objetivos Educacionais.....</i>	<i>39</i>
2.2.3 Quatro Aprendizagens Fundamentais: os Pilares da Educação	43
<i>2.2.3.1 Aprender a conhecer.....</i>	<i>45</i>
<i>2.2.3.2 Aprender a fazer</i>	<i>46</i>
<i>2.2.3.3 Aprender a conviver.....</i>	<i>46</i>
<i>2.2.3.4 Aprender a ser</i>	<i>46</i>
2.3 Conclusão do referencial teórico	47
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	49
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4.1 Apresentação dos entrevistados.....	56
4.2 Análise das entrevistas	62
4.2.1 Planejamento e Chegada ao País de Destino.....	63
<i>4.2.1.1 Preparo e despreparo para o intercâmbio</i>	<i>63</i>
<i>4.2.1.1.1 Visto.....</i>	<i>64</i>
<i>4.2.1.1.2 Condições iniciais.....</i>	<i>65</i>
<i>4.2.1.1.3 Abertura para coisas novas.....</i>	<i>68</i>
<i>4.2.1.1.4 Experiência prévia.....</i>	<i>69</i>
<i>4.2.1.1.5 Disciplinas.....</i>	<i>69</i>
<i>4.2.1.1.6 Questionar, buscar informação sozinho</i>	<i>71</i>
4.2.1.2 Dificuldades de adaptação	72
<i>4.2.1.2.1 Alimentação.....</i>	<i>73</i>
<i>4.2.1.2.2 Câmbio</i>	<i>74</i>
4.2.2 A Experiência de Mobilidade	74
<i>4.2.2.1 Conhecer o idioma.....</i>	<i>75</i>
<i>4.2.2.2 Fazer.....</i>	<i>79</i>
4.2.2.3 Conviver.....	80
<i>4.2.2.3.1 Diferença cultural.....</i>	<i>81</i>

4.2.2.3.2 Relacionamento com brasileiros.....	83
4.2.2.3.3 Relacionamento com estrangeiros	85
4.2.2.3.4 Relacionamento com a população local.....	86
4.2.2.3.5 Relacionamento familiar	87
4.2.2.4 <i>Ser</i>	89
4.2.2.4.1 Medo	89
4.2.2.4.2 Quebra de preconceitos	90
4.2.2.4.3 Mudança de postura.....	91
4.3 Análise comparativa por área de formação	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	123

1 INTRODUÇÃO

A mobilidade é importante fator em saltos de qualidade conseguidos ao longo da história. O surgimento da filosofia é um bom exemplo. Ela poderia ter surgido na Babilônia, Egito, Índia, China ou América Central, mas aconteceu na Jônia, entre 600 e 400 a.C. O local foi determinante, pois uma das vantagens da Jônia era sua condição insular, em que o isolamento favoreceu a diversidade. Eram diversas ilhas com uma variedade de sistemas políticos, sem concentração de poder que pudesse forçar uma convergência social e intelectual em todo o arquipélago. Os jônicos estavam fora dos centros, mas na interseção das civilizações, o que proporcionou a mistura de conceitos, linguagem e ideias, tornando a livre investigação possível. Cedo ou tarde outras culturas teriam se voltado para a ciência, mas a diversidade precipitou a troca de conhecimentos e os decorrentes questionamentos. (Sagan, 1985).

Outro exemplo de que a mobilidade além-fronteiras contribui para o desenvolvimento local vem do nosso período colonial, quando as universidades estavam concentradas na Europa e a possibilidade de aprender com professores-referência levavam entusiastas ao velho continente. O Brasil tardou em criar Escolas Superiores e Universidades, o que fomentou a tradição de jovens de famílias abastadas estudarem no exterior (Christino, 2013).

Na Europa, a internacionalização do ensino é realidade desde a Idade Média. Na América Latina temos programas como Becas no Chile, criado em 1988, e Bec.Ar na Argentina, desde 2003. Seja na Europa ou na América Latina, o foco é na qualificação profissional, com investimentos na mobilidade de seus estudantes e atração de profissionais estrangeiros para troca de conhecimentos. Na Ásia também foram criados programas para capacitação no exterior e retorno ao seu país com as melhores práticas e conhecimentos, desta forma houve aceleração da aprendizagem de novas tecnologias e do desenvolvimento nacional.

A Comissão Europeia conta, atualmente, com um Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, composto por subprogramas com vários projetos em diversos níveis do conhecimento, como é o caso do Erasmus para educação superior. O Erasmus é um programa de intercâmbio estudantil, que teve início em 1987, com o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem a estudantes universitários em mobilidade, mas ainda de forma pouco estruturada. A partir de 1995, o Erasmus passou a ser um subprojeto do programa Sócrates, sendo beneficiado com mudanças administrativas que visavam maior

cooperação das instituições de ensino superior e ampliando o público alvo para estudantes sem mobilidade, através da inovação curricular e do aumento da mobilidade de professores.

Em 2007, o Erasmus passa a fazer parte do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, atingindo a marca de 3 milhões de estudantes beneficiados até 2013, possibilitando aos estudantes universitários, além de professores e funcionários administrativos das universidades, estudar ou trabalhar em outros países europeus. Esse apoio à mobilidade estudantil será reforçado através do Erasmus+, novo programa da União Europeia para educação, treinamento, juventude e esporte lançado em 2014, que dará a oportunidade a mais 2 milhões de estudantes da educação superior de estudar e se capacitar no exterior no prazo de sete anos. (*European Commission*, 2013 e 2014).

A mobilidade através do Erasmus, com o principal objetivo de desenvolver habilidades, é o elemento central da estratégia da Comissão Europeia no combate ao desemprego dos jovens. A aprendizagem com a mobilidade contribui para o desenvolvimento pessoal e equipa os estudantes com um leque de competências e habilidades que estão sendo, cada vez mais, valorizadas por empregadores. (*European Commission*, 2014).

Um período de estudo no exterior pode criar o conhecimento específico do campo pela aprendizagem sobre várias abordagens, mercados e processos em diferentes países. A experiência com diferentes métodos de ensino também é válida. Estudantes são confrontados com novos hábitos de aprendizagem. Eles precisam de tempo para se adaptarem, mas os efeitos são positivos. Independente do campo de estudo, o maior impacto do período Erasmus pode ser percebido no desenvolvimento pessoal dos estudantes, principalmente quanto à consciência intercultural, adaptabilidade, flexibilidade, capacidade de inovar, produtividade, motivação, resistência, habilidade de solucionar problemas e de trabalhar produtivamente em equipe. (*European Commission*, 2014).

Buscando o desenvolvimento das ciências, o governo brasileiro instituiu o programa de mobilidade Ciência Sem Fronteiras (CsF) através do decreto nº 7.642 em 2011. Trata-se um programa conjunto do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), que visa à formação e capacitação de estudantes, docentes e pesquisadores brasileiros por meio de experiências educacionais e profissionais focadas na qualidade, empreendedorismo, inovação e competitividade em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; aumento da participação e mobilidade internacional de estudantes para pesquisa, estudo e capacitação em instituições de excelência no exterior; cooperação entre grupos de pesquisa e instituições brasileiras e internacionais; cooperação técnico-científica e

internacional; contribuição para a internacionalização das instituições brasileiras, a visibilidade internacional e aperfeiçoamento da pesquisa acadêmica; e o aumento da competitividade das empresas brasileiras. Busca-se também atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores de elevada qualificação em áreas prioritárias (*Decreto nº 7642, 2011*).

As áreas e temas prioritários de atuação do CsF são definidos pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – em conjunto e contemplam engenharias e demais áreas tecnológicas; ciências exatas e da terra; biologia, ciências biomédicas e da saúde; computação e tecnologias da informação; tecnologia aeroespacial; fármacos; produção agrícola sustentável; petróleo, gás e carvão mineral; energias renováveis; tecnologia mineral; biotecnologia; nanotecnologia e novos materiais; tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais; biodiversidade e bioprospecção; ciências do mar; indústria criativa; novas tecnologias de engenharia construtiva; e formação de tecnólogos. (*Portaria Interministerial 1, 2013*). Curiosamente, a área de Administração, como também as ciências humanas e sociais, não foram contempladas com a iniciativa original do Programa.

Com o CsF, o Brasil se espelha na experiência de outros países no caminho para um ensino superior diferenciado. A internacionalização é a via proposta, mas também há debates sobre a possibilidade de contribuir para uma ‘fuga de cérebros’ do país, e se este investimento contribuiria para a inovação do sistema educacional superior e a competitividade do setor produtivo brasileiro.

Paralelamente, várias Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvem políticas de internacionalização, como é o caso da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), que conta com uma Assessoria de Relações Internacionais (ARI) para orientar e promover sua política. São disponibilizados aos alunos, professores e funcionários convênios com instituições de ensino e pesquisa no exterior, oportunidades de bolsas de estudo e financiamento a pesquisas, além de acordos para estudo de idiomas e trabalho no exterior. A PUC Minas tem mais de 150 convênios acadêmicos ativos em 30 países e para o intercâmbio internacional de graduação realiza seleções anuais dos candidatos, considerando duas saídas, uma por semestre, e a permanência no exterior é de 6 meses. São quatro editais de acordo com o idioma de proficiência – inglês, espanhol, francês e português – detalhando por país e universidade os cursos e vagas disponíveis. Os alunos ficam isentos de taxas escolares na PUC Minas e nas instituições estrangeiras. (PUC Minas, 2015).

A valorização de experiência internacional por parte das empresas e os recentes incentivos financeiros do Governo Federal, por meio do CsF, para atividades de mobilidade acadêmica internacional chamam a atenção para o desenvolvimento pessoal e profissional que aquele que estuda no exterior alcança. Os diversos programas no Brasil e no exterior podem variar bastante, principalmente quanto ao objetivo, ao tempo de vida e métodos de ensino. Diante desse contexto, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como a mobilidade acadêmica internacional contribui para a aprendizagem do administrador e do engenheiro?

Considerada a limitada geração de conhecimento acerca da mobilidade acadêmica internacional e seus desdobramentos, a presente pesquisa contribui para a redução dessa lacuna e fornece subsídios que possam embasar investimentos pessoais e políticas públicas. O objetivo é analisar as aprendizagens obtidas por alunos de graduação em Administração e Engenharias da PUC Minas, que realizaram programa de mobilidade acadêmica internacional nos últimos cinco anos, apurando semelhanças e diferenças, e buscando identificar como essa experiência contribuiu para as respectivas formações de administrador e de engenheiro.

A escolha desses dois grupos teve origem na exclusão da área de Administração do CsF. Esperávamos comparar as duas formações para avaliar a pertinência ou não da não contemplação do curso de Administração no programa federal. Com o esvaziamento do financiamento do CsF, ocorrido a partir de 2014, durante a realização da pesquisa, questionamos a pertinência de manter os dois cursos como unidades de análise. Entretanto, a evolução do referencial teórico justificou a pertinência de avaliar o papel da mobilidade internacional nas duas graduações. Como veremos a seguir, a abordagem teórica caminhou para a distinção entre duas categorias de aprendizagem, a cognitiva e a afetiva. E a construção do pressuposto ao problema de pesquisa postulou que em ambos cursos de graduação a aprendizagem mais significativa seria a afetiva e não a cognitiva. Por isso, avaliamos que seria interessante manter a análise comparativa.

Quanto ao método, para verificar o que os entrevistados percebem ter aprendido em função da experiência no exterior, valemos-nos do método de entrevistas fenomenológicas (Bevan, 2014). Para tanto, os relatos foram gravados e transcritos, e então o conteúdo analisado. A percepção dos entrevistados foi classificada em categorias referentes aos pilares da educação deloriana (Delors et al. 2003) e em macrocategorias dos domínios da Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1973; Bloom, Krathwohl, & Masia, 1977).

O objetivo da pesquisa foi analisar a contribuição da mobilidade acadêmica internacional para a aprendizagem do administrador e do engenheiro. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Analisar a aprendizagem relatada pelos alunos de Administração e Engenharias que participaram de programa de mobilidade acadêmica internacional.
- Comparar a aprendizagem dos alunos de Administração e Engenharias que participaram de programa de mobilidade acadêmica internacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A sessão do referencial teórico está dividida em dois temas centrais: A internacionalização, que traz um apanhado da internacionalização do ensino superior e diversos aspectos da mobilidade acadêmica internacional; e a aprendizagem, que trata de uma breve apresentação das tendências pedagógicas, seguida da Taxonomia dos Objetivos Educacionais, de Bloom et al. (1973) e de Bloom et al. (1977), e dos Pilares da Educação de Delors et al. (2003). Ao final será apresentada a conclusão do referencial teórico.

2.1 A Internacionalização

A produção brasileira sobre mobilidade acadêmica internacional ainda é limitada. Tal restrição fica clara em busca realizada no Spell – Scientific Periodicals Electronic Library (<http://www.spell.org.br>) – pelos temas mobilidade acadêmica, mobilidade estudantil, mobilidade internacional e mobilidade (*mobility*). Mobilidade acadêmica resultou em quatro artigos, sendo dois deles sobre turismo (turismo cultural e concorrência de resorts) e outros dois relacionados à educação superior (disciplina em língua estrangeira e avaliação da internacionalização); mobilidade estudantil com apenas um artigo sobre fluxos mundiais de estudantes; mobilidade internacional com quatro artigos, sendo dois sobre internacionalização de empresas, um sobre tráfico de pessoas e o mesmo encontrado em busca anterior sobre fluxos mundiais de estudantes; e mobilidade (*mobility*) resultou em 83 artigos, destes apenas três tratavam de mobilidade acadêmica (disciplina em língua estrangeira de 2015, fluxos mundiais de estudantes de 2007 e avaliação da internacionalização de 2005), os mesmos artigos citados acima. A busca apenas por mobilidade teve o objetivo de verificar se eram realmente poucos artigos ou se havia alguma distorção nas palavras-chave e filtros.

No Periodicos CAPES foi realizada busca por mobilidade acadêmica: obtivemos 53 resultados, sendo 36 artigos, destes 21 revisados por pares, restando 18 após desconsideração dos tópicos *metal matrix composite* e *tribochemistry*. Dos 18 artigos (de 2001 a 2015) foram lidos os resumos e classificados novamente em: mobilidade na graduação (Dalmolin, Pereira, Silva, Gouveia & Sardinheiro, 2013; Lima & Riegel, 2015; Oliveira & Pagliuca, 2012); doutoramento (Leite & Carmo, 2014; Lombas, 2013; Quintas & Araujo, 2013); disciplinas em línguas estrangeiras (Marrara & Rodrigues, 2009; Stallivieri & Gonçalves, 2015); cooperação UE-Mercosul (Solanas, 2007; Vessuri, 2001); cooperação Brasil-EUA (Toscano, 2014);

cooperação Brasil-Espanha (Anjos, Caldas & Canever, 2011); internacionalização de empresas (Silveira, Armellini, Aquino & Giroletti, 2012); mobilidade de carreira e gênero (Araujo & Fontes, 2013); e outros temas não relacionados como erosão e titânio. Na leitura dos três artigos que tratavam sobre mobilidade na graduação verificou-se que dois eram relatos de experiência de estudantes de enfermagem, datados de 2012 e 2013, e um trouxe reflexões sobre a motivação de estudantes brasileiros e colombianos para a mobilidade acadêmica na graduação, este datado de 2015. Além do número restrito de publicações brasileiras sobre o tema, verificou-se também que o interesse é recente, o que reforça a utilidade da presente pesquisa.

No intuito de obter referências para este trabalho, ampliou-se a busca e foi obtido maior volume no tema geral de internacionalização do ensino superior, mesmo sendo a mobilidade acadêmica considerada um dos seus mais fortes propulsores, essa dominância não se reflete na busca por palavras-chave. Os artigos podem não tratar diretamente da mobilidade acadêmica, mas a abordam ou trazem temas relacionados como: internacionalização da educação superior (Morosini, 2006); mobilidade e gestão intercultural nas organizações (Craide & Silva, 2012); mobilidade nacional de mulheres em função do trabalho do cônjuge (Bezerra & Vieira, 2013); limite entre globalização e internacionalização do ensino superior (Lima, 2006); origem e destino dos estudantes no mundo (Contel & Lima, 2007); novo capital simbólico nas organizações (Freitas, 2009); o sentido da internacionalização da educação superior para IES brasileiras (Lima, Contel & Gracioso, 2008); internacionalização ativa e passiva no mundo (Lima & Maranhão, 2009); multiculturalismo e semiformação (Lima & Maranhão, 2011); e Processo de Bolonha (Oliveira, Teixeira & Araujo, 2012). Outros artigos tratam da mobilidade acadêmica internacional e reforçam aspectos enriquecedores como: cooperação educativa (Palma, 2013); complexidades de i/mobilidades acadêmicas (Robertson, 2010); motivações para a mobilidade (Lima & Riegel, 2015 e 2010; Silva, Lima & Riegel, 2012 e 2013); pedagogia multicultural na pós-graduação (Campos & Lima, 2012); a viagem no processo de formação (Lima & Descio, 2012); o valor da viagem (Czarlinski & Lima, 2012); crescimento pessoal e científico (Dalmolin, Pereira, Silva, Gouveia, & Sardinheiro, 2013; Oliveira & Pagliuca, 2012); e disciplinas ministradas em línguas estrangeiras (Stallivieri & Gonçalves, 2015).

A pesquisa nasceu do interesse pela mobilidade acadêmica internacional, porém a carência de definição amplamente aceita, torna necessário abordar a internacionalização da educação superior, às vezes delimitando as abrangências da globalização e da

internacionalização, mas sempre partindo da internacionalização para, então, destacar a mobilidade acadêmica. Estas serão apresentadas nas sessões a seguir:

2.1.1 Internacionalização da Educação Superior

Knigh e de Wit (1995) traçaram um perfil histórico da internacionalização da educação superior em três períodos: da Idade Média ao fim do século 17; do século 18 até a Segunda Guerra Mundial; e do Pós Guerra aos dias atuais. Neste primeiro período a língua de uso comum, que possibilitava a internacionalização, era o latim. Além do conhecimento acadêmico, aqueles que se aventuravam levavam para casa também novas experiências, ideias, princípios políticos e visões; levavam manuscritos e depois livros; se familiarizavam com novas escolas das artes, condições de vida e costumes, até então desconhecidos. (Knigh & de Wit, 1995).

O segundo período, do século 18 à Segunda Grande Guerra, poderia ser descrito de orientação mais nacional no ensino superior, porém com três áreas específicas de atenção internacional: a mobilidade individual de pesquisadores para universidades de renome mundial; a exportação de sistemas educacionais de colonizadores europeus para o resto do mundo; e a cooperação e intercâmbio na pesquisa. O mais importante elemento da educação superior foi provavelmente a exportação de sistemas educacionais, dos países colonizadores para suas colônias e, depois, para novos estados independentes. Nas áreas de pesquisas e publicações também houveram trocas internacionais em seminários, conferências e publicações. O último elemento internacional do período foi a mobilidade de estudantes e pesquisadores, principalmente para instituições renomadas que se mantiveram como centros de aprendizagem internacional. (Knigh & de Wit, 1995).

No terceiro período os alvos principais da cooperação e intercâmbio internacionais foram países da mesma esfera de influência e os países em desenvolvimento. O período imediatamente pós-guerra foi fortemente influenciado pela guerra e por uma forte conotação idealista de paz e compreensão mútua. Os governos fizeram acordos culturais e acadêmicos com nações amigas, que possibilitavam o intercâmbio de pesquisadores e estudantes com fundos nacionais. Tratava-se de objetivos mais relacionados à diplomacia que à cooperação acadêmica e cultural. A situação mudou nos anos 60 e 70, com novidades como a descolonização do mundo em desenvolvimento, expansão da educação superior, e a mudança de papel das universidades que passaram a geradoras de recursos humanos além de

centros de estudo. O segundo período, de 1970-80, focou mais nos países em desenvolvimento, que tornaram-se o maior campo de disputa da cooperação acadêmica internacional; e na marginalizada cooperação Norte-Norte para um pequeno setor de relações diplomáticas. Nos dois períodos, de 1950-85, as relações Norte-Sul dominaram as estratégias de internacionalização da educação superior, tanto na Europa, quanto nos EUA, Canadá e Austrália. Este relacionamento apresentava diferentes aspectos: fluxo de estudantes do Sul para o Norte, e fluxo de pesquisadores e fundos do Norte para o Sul; e com grande impacto, tanto negativo, como a fuga de cérebros, quanto positivo, como uma melhor compreensão e conhecimento. Nos anos 1980, o contexto global mudou. Tanto japoneses, quanto comunidades europeias investiram em programas de Pesquisa e Desenvolvimento para competir com os EUA. O terceiro período é caracterizado pela ênfase nos argumentos econômicos para promover a cooperação internacional e intercâmbio na educação superior. Entretanto, motivos focados na criação de uma identidade regional comum também tornaram-se importantes, como a dita dimensão europeia da educação superior. (Knight & de Wit, 1995)

Com a retomada do conceito de universidade e de universalidade do conhecimento, e o resgate à origem da criação das primeiras universidades, Charle e Verger (citados por Stallivieri e Gonçalves, 2015) entendem que era muito comum a realização de intercâmbios entre os estudantes e professores. As universidades tinham características cosmopolitas e os estudantes eram peregrinos que colavam grau em diferentes instituições.

As razões para a internacionalização da educação superior são trazidas por Knight e de Wit (1995), baseadas em estudos de outros pesquisadores, destacando como razão principal o incremento de conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais de estudantes e a promoção de pesquisas que abordem interdependência – cultural, econômica, ambiental, política – entre as nações. Outro incentivo seria a chamada aprendizagem social, focando a importância do desenvolvimento individual de estudantes e acadêmicos através do confronto com outras culturas. É frequente o debate de que o intercâmbio acadêmico internacional seria mais importante para o desenvolvimento individual do que por razões acadêmicas ou sociais. (Knight & de Wit, 1995).

Universidades americanas, em particular, focam no desenvolvimento individual como importante argumento para internacionalização. Estas temem a orientação religiosa dos seus estudantes e por esta razão incentivam o estudo no exterior no nível da graduação. Na Europa, o desenvolvimento individual como razão para internacionalização é menos destacado, é mais

visto como um valor adicional, menos importante do que vantagens educacionais na internacionalização. (Knight & de Wit, 1995)

Embora gostaríamos de ver mais focos de pesquisa na análise de benefícios da experiência internacional para o desenvolvimento do indivíduo, é também sabido que para tais análises serem úteis, seria necessário distinguir claramente entre benefícios obtidos a partir do conteúdo educacional da experiência, e aqueles que poderiam ser livremente caracterizados como turismo acadêmico – , em que, apesar do discurso de que o objetivo seria acadêmico, observa-se o foco no turismo. Quanto ao estudo acadêmico, uma abordagem internacional busca evitar religiosidade em bolsas de estudo e pesquisa, e estimular o pensamento crítico e questionamento sobre a complexidade de assuntos e interesses que mantem as relações entre nações, regiões e grupos de interesse. Frequentemente introduzindo ou enfatizando aspectos internacionais e interculturais levam a mais cooperação interdisciplinar no esforço de pesquisa. Mesmo estudantes que nunca deixaram seus países de origem são influenciados pelo impacto da nossa sociedade e economia globalizadas. (Knight & de Wit, 1995).

2.1.2 Mobilidade Acadêmica Internacional

A mobilidade dos acadêmicos não é um fenômeno recente, fruto do incremento tecnológico associado à globalização econômica, e à elevação do padrão de competitividade e concorrência entre as economias dos países e regiões do mundo. Guadilla assegura que a natureza universal do conhecimento, combinada à tradição de cooperação acadêmica, no desenvolvimento de atividades de ensino, desde a Antiguidade, são fatores que contribuíram para imprimir caráter intrinsecamente interterritorial às universidades e às instituições de educação que as precederam. Interterritorial porque a emergência do Estado-nação ocorre em período posterior, por conseguinte, tais instituições funcionavam em cidades – Bolonha (1088), Paris (1125), Oxford (1167), Salamanca (1218) etc. – ainda não separadas por fronteiras nacionais. (Guadilla, 2005; Lima & Riegel, 2010).

Desde a Idade Média, Charle e Verger (citados por Lima e Riegel, 2010) entendem que o *peregrinatio academica* correspondia a viagens realizadas por acadêmicos desejosos de estudar com autoridades no tema de especial interesse, em uma ou mais regiões da Europa. Esta mobilidade acontecia pela confluência de diversos fatores: a notabilidade conquistada por alguns professores em determinados temas (a), a existência de uma elite socioeconômica

disposta a desfrutar de alguma experiência inter-regional, apesar da precariedade dos meios de transporte e acomodações disponíveis (b), a convergência de currículos definidos e controlados pela Igreja (c), além do uso corrente do latim no ambiente educacional, facilitando a comunicação entre os atores (d).

Com a formação do Estado-nação, a mobilidade acadêmica não foi interrompida porque os governos se viram pressionados a investir na formação de quadros naquelas áreas descobertas pelo sistema nacional de educação (Lima & Contel, 2009). Com o término das Grandes Guerras, a mobilidade de professores europeus para universidades estadunidenses inaugura a internacionalização da educação como estratégia capaz de incrementar o desenvolvimento. Desde então, o número de acadêmicos originários de países da periferia ou semiperiferia da economia-mundo só tem crescido na direção dos grandes centros, a abertura para o exterior, o contato com outras culturas, e o domínio de línguas estrangeiras são aspectos importantes da formação de elites cosmopolitas. (Lima & Riegel, 2010).

No contexto das famílias pertencentes à burguesia de negócios, Wagner afirma que as viagens permitem aos jovens experimentarem a dimensão internacional do patrimônio familiar e assimilar elementos típicos do saber ser e do saber fazer constitutivos da identidade burguesa. De alguma forma, as experiências decorrentes dos deslocamentos contribuem para formar o espírito empreendedor próprio das lideranças internacionais, além de capacitar os viajantes para ocupar posições de comando. (Lima & Riegel, 2010; Wagner, 2007).

A mobilidade, para Cresswell (como citado por Craide & Silva, 2012), é o deslocar-se entre locais, sejam cidades ou alguns centímetros distantes, que carrega consigo ideias como progresso, liberdade, oportunidade, modernidade. No dicionário a definição obedece às leis do movimento ou, em definição sociológica, seria o deslocamento no espaço social, de indivíduos, grupos ou elementos culturais.

Bauman (1999) afirma que a distância parece só existir para ser anulada, como um convite contínuo a ser desrespeitada, refutada e negada. O espaço deixa de ser um obstáculo, pois basta uma fração de segundos para conquistá-lo. Há ainda a ideia do nomadismo como uma coisa boa, que coloca as pessoas em contato com novos espaços e novas realidades. Conforme Michel (citado em Craide e Silva, 2012), pensar de forma nômade é se posicionar a favor da liberdade, conservando o espírito livre e a autonomia. (Bauman, 1999; Craide & Silva, 2012).

Mobilidade é conceituada por Freitas (2009), em sentido amplo, como a capacidade, a disposição e o desejo de um indivíduo de mudar geograficamente e de interagir com

diversidades na cultura, na profissão, na empresa, no seu cargo e nos seus saberes, buscando adequações que potencializem o seu desempenho profissional e enriqueçam a sua vida pessoal; esse indivíduo aberto a experiências, que confrontem e alarguem os limites dos seus conhecimentos, de suas experiências pessoais e profissionais, e também de suas certezas culturais. O conceito de mobilidade não está limitado a um fenômeno geográfico, é um conjunto complexo de disposições e competências que possibilita ao indivíduo interagir com um outro, diferente de si, permitindo-se vivenciar a alteridade profissional e pessoal. Pode ser um desejo do indivíduo, mas aprender e apreender a diversidade do mundo é urgente para empresas de atuação global. (Freitas, 2009)

A mobilidade internacional é pensada para gerar consequências sobre indivíduos, instituições e sociedades de origem e de acolhimento. Essa vivência contribui para o amadurecimento pessoal, a formação acadêmica, e a geração de redes sociais importantes dado que há projetos que transitam entre a continuidade da formação e atividades profissionais. (Lima & Riegel, 2015).

Entre países com pouca tradição acadêmica, percebe-se tímida política de fomento à mobilidade, principalmente se considerado o volume dos estudantes de graduação e de mestrado (Lima & Contel, 2011). Os problemas de oferta e qualidade dos cursos e a dificuldade de inserção dos jovens em um mercado de trabalho em rápida transformação, para Nogueira, levam as famílias com algum recurso financeiro a investir em programas de formação internacional dos filhos (Lima & Riegel, 2015; Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008).

A mobilidade internacional de acadêmicos é um campo de estudo recente, que ganhou alguma visibilidade a partir de programas europeus de aprendizagem ao longo da vida, e por essa razão, ainda não dispõe de teorias consolidadas, levando os pesquisadores a combinar referenciais teóricos originários de distintas áreas de conhecimento como geografia, engenharia, sociologia e antropologia, por exemplo. (Lima & Riegel, 2015).

No Brasil, até 1990, a mobilidade internacional decorre de políticas públicas voltadas para a educação superior, primordialmente financiada pelas agências de fomento à pesquisa do Governo Federal, e limitada a doutorandos, doutores e pós-doutores. No nível da graduação, que até recentemente não era contemplada por programas de financiamento da mobilidade internacional, a participação é predominantemente espontânea, ligada à poupança pessoal ou familiar. Sendo assim, no nível de formação, as elites econômicas são favorecidas em prejuízo das elites acadêmicas – deformação que o programa Ciência sem Fronteiras pretende neutralizar. (Lima & Riegel, 2015).

Silva e Rocha-Pinto (2008) entendem os estudantes protagonistas do próprio crescimento ao se verem responsáveis pela definição de estratégias ajustadas aos objetivos buscados com o intercâmbio. Cicchelli (citado por Lima e Riegel, 2015) chama atenção para o fato de um período de estudo no exterior poder ser uma oportunidade de conquistar autonomia pessoal devido ao afastamento do local de residência dos pais. (Lima & Riegel, 2015; Silva & Rocha-Pinto, 2008).

O crescimento do número de estudantes que busca programa de mobilidade internacional, principalmente em países de língua inglesa, pode estar associado às demandas do mercado de trabalho. Para as empresas, além de ampliar o capital intelectual, a experiência colabora para amadurecimento emocional dos jovens e o desenvolvimento de atitudes valorizadas pelo ambiente de trabalho. (Lima & Riegel, 2015).

A mobilidade acadêmica faz referência ao deslocamento de pesquisadores, docentes e alunos de IES nacionais e estrangeiras para programas de formação e projetos de pesquisa particulares. A mobilidade acadêmica, geralmente, está situada em um esquema de trabalho interinstitucional, nacional ou internacional, embora seja possível que o fluxo de pessoas se desenvolva a partir da iniciativa dos próprios sujeitos ou como parte de projetos específicos, que não necessariamente envolvem várias IES ou centros de pesquisa no trabalho. Daí a importância de distinguir entre os acadêmicos e estudantes que se deslocam graças ao apoio dos programas de cooperação e intercâmbio institucional e à obtenção de bolsas com esse objetivo, daqueles que se mobilizam por desejo próprio ou como resposta de uma oferta particular de trabalho, sem mediar um acordo de colaboração acadêmica ou política. (Palma, 2013).

A mobilidade acadêmica geralmente é resultado da cooperação entre diversas instâncias governamentais e educativas, associações profissionais, representantes do setor produtivo e órgãos de diversas índoles preocupados com a educação superior. A cooperação educativa internacional expressa na assinatura de acordos e tratados e na consolidação de redes de trabalho ou intercâmbio acadêmico, pretende contribuir para a estruturação de processos de formação profissional pertinentes, supondo que o básico da educação superior é fator decisivo para o desenvolvimento econômico e social das nações. (Palma, 2013).

Em 2009, o Conselho da União Europeia posicionou a mobilidade no topo dos seus objetivos estratégicos para educação e capacitação. Mobilidade é representada como elemento essencial da aprendizagem ao longo da vida e é um meio importante de aprimorar a empregabilidade e adaptabilidade das pessoas. A força do compromisso do Conselho com a

mobilidade é expressa pelo fato de que para aprendizes, professores e professores em treinamento, mobilidade deva ser regra e não exceção, contam também com princípios que garantam a qualidade dessa experiência de aprendizagem. (Robertson, 2010).

A mobilidade é considerada uma força positiva; um poderoso mecanismo de mudança social. Entretanto, declarações como essa são uma expressão muito romântica da mobilidade. Por exemplo, é evidente que o aumento da mobilidade acadêmica na Europa está reduzindo ao invés de aumentar a diversidade linguística; resultado do rápido crescimento do ensino em inglês para dar conta da diversidade linguística em sala de aula. (Robertson, 2010).

A mobilidade é definida por Bourdin como fato e mudança de posição em um espaço real ou virtual, que pode ser física, mas também social, axiológica, cultural, afetiva, cognitiva. (Bourdin, 2005; Campos & Lima, 2012).

A literatura constantemente debate sobre internacionalização da educação e mobilidade acadêmica. Miura sugere que tal relação foi afetada pela mudança da abordagem sobre o fenômeno da internacionalização, que a partir do final da década de 1980, adota uma abordagem de processo. Sendo assim, a internacionalização teria que integrar a dimensão intercultural, internacional e global no interior das propostas e funções tradicionais das universidades. Campos e Lima (2012) trabalham com a mobilidade acadêmica organizada como um sistema, em que dinâmicas do processo de internacionalização do ensino superior estão dispostas. (Campos & Lima, 2012; Knight, 2004; Miura, 2009).

A exemplo do que define Bourdieu (como citado em Freitas, 2009) sobre a essência do capital cultural (1972; 1980; 1994), também assumimos que o capital mobilidade não constitui um dom, mas um aprendizado que pode se beneficiar de várias fontes e processos de socialização, uns mais acessíveis que outros. Esse aprendizado depende de um capital econômico, mas não é dele uma mera decorrência; depende da estimulação à curiosidade e ao gosto pela aventura e risco; depende do acesso à tecnologia moderna de comunicação em rede; também pode ser facilitada pelo histórico familiar, na medida em que uma convivência multicultural em casa ajuda no processo de adaptação e aprendizagem de idiomas; viagens de todos os tipos auxiliam a relativizar as verdades culturais e a desenvolver o autoconhecimento e a tolerância ao outro. (Freitas, 2009).

O capital mobilidade habilita um indivíduo a ser um bom hóspede e também um bom anfitrião, o que significa que o indivíduo não precisa sair de seu lugar para interagir com a diversidade cultural do mundo, pois esta virá até ele e ele deverá estar pronto para lidar com ela. (Freitas, 2009).

A mobilidade como um capital simbólico passa a ser, então, compreendida em todos os sentidos, como a disposição interior, o aprendizado e o exercício de abertura às mudanças constantes: sejam elas em relação a cargos, a empresas, a países ou a saberes. (Freitas, 2009).

É inegável a importância de uma temporada no exterior para a formação integral de jovens à medida que isto implica conhecer outra cultura, dominar outra língua, aprender a cuidar-se, ampliar o capital social, desenvolver competências internacionais e interculturais. (Lima, 2006). Cabe às IES criar condições acadêmicas, administrativas e financeiras que favoreçam a cooperação bi e multilateral com instituições e países que reconheçam os programas de cooperação como um dos meios de favorecer a formulação de projetos em que a educação e a cultura sejam dimensões indissociáveis e que rejeitem o pensamento único e acrítico das iniciativas que reduzem a educação a negócio. (Lima, 2006).

Atualmente o ‘sedentarismo’ e o ‘imobilismo’ são inimigos a serem vencidos; a obsolescência, hoje, é também de pessoas e de sociedades e a sua definição é, por excelência, uma definição ideológica porque não aceita alternativa. (Freitas, 2009)

A mobilidade é a disposição e a capacidade de um profissional mudar de um lugar a outro, de um grupo social a outro, de uma área de conhecimento a outra, de um tipo de trabalho a outro; a palavra descreve mais uma atitude de espírito, de abertura ao novo e ao desconhecido, mas reconhecemos que apenas recentemente ser móvel, em oposição a criar raízes e juízo, é um qualificativo positivo aplicado ao homem. Homem culto hoje é homem viajado. Nas empresas, os profissionais que passam pelos testes culturais são vistos como dinâmicos, adaptáveis e flexíveis. Na academia, são pesquisadores mais reputados aqueles que se instruem lá fora, trabalham em conjunto com colegas do mundo inteiro e publicam internacionalmente. (Freitas, 2009).

Craide, Drummond-Abdala, Fischer e Brito (2011) afirmam, que os estudos que discutem mobilidade tendem a relacioná-la exclusivamente aos deslocamentos internacionais, deixando de lado as análises sobre especificidades da mobilidade nacional, especialmente interessante no Brasil, um país com dimensão continental e farta diversidade cultural, fruto de um processo de colonização compartilhado por diferentes etnias. (Bezerra & Vieira, 2013; Craide et al. 2011).

Consoante à crescente participação da mulher em cursos superiores e respectiva inserção no mercado de trabalho, observa-se flagrante feminização das reservas de estudantes internacionais em mobilidade, inclusive no Brasil, onde as garotas representam quase 70% do estoque de mobilidade. (Lima & Riegel, 2015).

Quanto às áreas de conhecimento de preferência, brasileiros preferem áreas relacionadas às ciências sociais ou às ciências sociais aplicadas. Percebida a preferência e reconhecendo a urgência da formação de quadros nas áreas técnicas, foi lançado o programa Ciência sem Fronteiras (CsF). (Lima & Riegel, 2015).

Dentre os resultados atingidos, o desenvolvimento linguístico e cognitivo, a aquisição de competências sociais, e a aprendizagem intercultural são as principais conquistas dos programas de intercâmbio internacional. Amar (como citado em Lima e Riegel, 2015) afirma que o valor da mobilidade é a capacidade de renovar laços que nos vinculam uns aos outros, cada um consigo mesmo e com a terra habitada.

A vivência em lugares diferentes, em contato com pessoas de outras culturas, amplia horizontes de qualquer pessoa dado que ela pode se repensar a partir do outro. (Lima & Descio, 2012). O intercâmbio internacional funciona como uma espécie de rito de passagem necessário para outras experiências da vida adulta e de uma economia em ritmo de globalização: estágio internacional, programas de expatriação e impatriação, etc. (Lima & Riegel, 2010).

Observa-se o papel de destaque que a vivência pessoal ocupa: apesar de reconhecida como o segundo objetivo buscado com a realização do intercâmbio internacional, ela foi considerada o resultado mais significativo da experiência. Certamente a magia de conhecer outro país, outra cultura e, de algum modo, se autoconhecer, são fatores que merecem destaque entre pessoas tão jovens (69,7% dos respondentes têm idade que varia entre 17 e 27 anos) e que ainda apresentam significativa dependência financeira e emocional dos pais. (Lima & Riegel, 2010).

O intercâmbio acadêmico, segundo Cicchelli (citado por Lima e Riegel, 2010), se caracteriza por uma temporada de estudo, desempenhada por estudantes interessados em se aperfeiçoar em uma língua estrangeira, participar de disciplinas ou realizar curso oferecido por uma instituição de educação, podendo se estender por até 12 meses, diferenciando intercambistas de turistas. O estudante deve retornar ao país de origem, ao concluir as atividades previstas, distinguindo intercambistas de imigrantes.

A decisão da mobilidade pode ser espontânea, quando os estudantes decidem investir em algum programa de formação internacional e, sem qualquer suporte acadêmico e/ou financeiro de agências governamentais, escolhem o país de acolhimento, a instituição que pretendem frequentar e a atividade a ser desenvolvida e, individualmente, buscam as

condições para viabilizar a experiência. É um formato de mobilidade que dificulta a estatística da população envolvida, mas que cresce sobremaneira. (Lima & Riegel, 2010).

Os ambientes educacionais multiculturais estão propondo novos cenários e para atuar neles é necessário formar profissionais com habilidades inovadoras de ensino-aprendizagem e que conheçam práticas pedagógicas diferenciadas. Somada à nova necessidade, Stallivieri e Gonçalves (2015) acreditam que a maior evidência de internacionalização curricular passa a ser a oferta de disciplinas que ofereçam conteúdos sobre as questões interculturais e de ordem mundial, e que sejam ministradas em línguas estrangeiras, possibilitando a interação ainda maior de representantes de diferentes culturas, que podem efetivamente se comunicar. Inicialmente aprender outro idioma pode atrair mais atenção, mas além da possibilidade de expressar-se, esses espaços de integração intercultural promovem respeito e entendimento das diferenças, condições necessárias para se relacionar com pessoas de outras culturas. (Stallivieri & Gonçalves, 2015).

Sabendo que trata-se de um olhar para o futuro, é preciso estar atento ao fato de que entre os jovens que associam o interesse pelos programas de intercâmbio internacional ao aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo, essa aquisição não tem o mesmo significado para todos: enquanto para alguns ela tem um viés profissional; para outros será cultural. Mesmo as manifestações de mobilidade acadêmica, que parecem seguir um padrão, variam de país para país em razão dos interesses envolvidos, dos estudantes e respectivas famílias, das instituições de educação superior e do Governo Federal. (Lima & Riegel, 2015; Silva, Lima & Riegel, 2012).

Ao refletirmos sobre a inserção de disciplinas com diferente temática e ministrada em outro idioma, vem à mente oportunidades que a escola pode maximizar ou restringir. Para Morin, a urgência da universalização da cidadania não pode ser ignorada e demanda uma nova ética; a ser traduzida em uma escola de educação e cidadania para todos. (Morin, 2013; Stallivieri & Gonçalves, 2015).

Da mesma forma que o passado auxilia a entender os fenômenos contemporâneos, o presente permite ler o que está sendo sinalizado como demanda da sociedade global, que valoriza uma vivência internacional, reconhece o potencial intelectual dos indivíduos; aposta na produção do conhecimento científico e tecnológico, e prioriza os conceitos de solidariedade e tolerância para a solução dos problemas vividos, e criados por essa sociedade. A comunidade acadêmica passa a reagir aos efeitos da globalização, por sua própria inserção nos cenários internacionais, seja devido à mobilidade, à apresentação de trabalhos de cunho

científico, ou, ainda, pela publicação de artigos em revistas científicas e periódicos internacionais. Reconhece, privilegia e valoriza ainda mais toda a manifestação intelectual, especialmente a que contém algum componente internacional. (Stallivieri & Gonçalves, 2015).

A manifestação da internacionalização, segundo Stallivieri (2009), passa a ser percebida em todos os ambientes das instituições de Ensino Superior, contempla ensino, pesquisa e extensão, e também as atividades de gestão. A internacionalização passa a ser um objetivo a ser atingido, para oportunizar experiências internacionais para toda a comunidade em busca da excelência e da qualidade acadêmica. A mobilidade acadêmica passa a ser um diferencial competitivo aos estudantes que buscam seu ingresso no mercado de trabalho. Além dos ganhos já reconhecidos como a habilidade de comunicação em línguas estrangeiras, o estudante que vivencia uma experiência internacional desenvolve a sua sensibilidade intercultural, tornando-se mais tolerante, mais flexível, mais solidário e demonstrando possuir empatia com relação às dificuldades do outro. (Stallivieri, 2009; Stallivieri & Gonçalves, 2015).

As instituições passam a repensar o seu papel na formação de cidadãos que precisam atender às novas demandas do mercado profissional. O mercado busca cidadãos globais, com competências específicas, como forte sensibilidade cultural. Bennett (1998) define a expressão sensibilidade cultural como um processo de crescimento pessoal, em que o indivíduo percebe e avalia diferenças culturais de outra forma, aumentando sua capacidade de reconhecer, se adaptar e aceitá-las. (Bennett, 1998; Stallivieri & Gonçalves, 2015).

Sob o discurso da necessidade de recrutar trabalhadores que tenham desenvolvido competências que os permitam transitar em outras culturas, falar outros idiomas, pensar de forma global, são fomentadas as estratégias de internacionalização da educação superior e torna-se factível explorar seu elemento mais visível: a mobilidade acadêmica. Nesse contexto, apresenta-se inversa a lógica do serviço educativo, do ponto de vista comercial, que passou a ser orientado pelas demandas social e de mercado. O resultado dessas mudanças traz a preocupação das IES em privilegiar interesses comerciais e estratégicos; elas tentam equilibrar a missão de gerar conhecimento, com a necessária sobrevivência, a manutenção dos serviços educacionais. (Silva, Lima & Riegel, 2012).

É fundamental conhecer sua própria cultura para depois entender a cultura do outro, procurando fortemente compreendê-la e respeitá-la como ela é, deixando de lado o etnocentrismo, que é o julgar outras culturas como sendo inferiores à sua própria. As IES,

salvo exceções, ainda não despertaram para a necessidade de preparar os estudantes para as vivências internacionais, sejam elas no Exterior ou no próprio país. Entendem que é um dos maiores desafios para a educação do futuro, porém contam apenas com alguns ajustes administrativos para a saída dos estudantes ao Exterior, quando deveriam dedicar-se aos estudos e discussões sobre a internacionalização curricular. (Stallivieri & Gonçalves, 2015)

A internacionalização curricular, para os programas de ensino comum e para o ensino de línguas estrangeiras, requer a aceitação de novos conceitos e valores trazidos pelas outras culturas. É fundamental promover o entendimento das condições e ambientes culturais, e não confronto a elas. Os ambientes deveriam ser multiculturais ou pluriculturais, formados por pessoas de diferentes raças, nacionalidades, religiões e línguas. Uma realidade que passa a fazer parte de um novo universo, profissional, acadêmico ou social. (Stallivieri & Gonçalves, 2015)

No centro da internacionalização há também a comercialização do ensino e as possibilidades de capitalização das IES. É comum que os países mais desenvolvidos em alguma área da educação superior tenham na exportação de suas metodologias uma fonte de renda com mercado especial em países em desenvolvimento. Por outro lado, os países emergentes como o Brasil também podem fazer uso da sala de aula em outra língua, buscando captar estudantes de outros países que objetivam trabalhar com o Brasil. Desta forma, ampliam seu conhecimento e compreendem os aspectos culturais que melhoram suas habilidades em negociar futuramente. Pode tornar-se, assim, uma fonte de recursos para as IES brasileiras e uma forte possibilidade de projeção com melhores instituições do mundo. (Stallivieri & Gonçalves, 2015).

Os benefícios com as salas de aulas multiculturais e com a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras podem ser inúmeros, mas demandam investimento e envolvimento. A forma e a preparação do professor para conduzir uma sala de aula com aspectos multiculturais podem ser decisivas e fator determinante de êxito. (Stallivieri & Gonçalves, 2015).

A valorização da experiência como um traço de distinção, segundo Nogueira et al. (2008), estimula as famílias brasileiras a investir na formação internacional dos filhos acreditando que esta contribui para o desenvolvimento pessoal, o sucesso escolar e a inserção profissional, na medida em que promove adequação da mão de obra qualificada ao novo espírito do capitalismo, conforme Sennett. (Lima & Riegel, 2010; Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008; Sennett, 2009).

O domínio de uma língua estrangeira também é um dos resultados da pesquisa de Murphy-Lejeune (2000) que identifica desenvolvimento linguístico e cognitivo, aquisição de competências sociais e aprendizagem intercultural como as principais conquistas dos programas de intercâmbio internacional. (Lima & Riegel, 2010; Murphy-Lejeune, 2000).

Os intercambistas procuram o aperfeiçoamento de uma segunda língua como objetivo acadêmico e muitas das vezes, o intercâmbio é tomado como um momento em que ele pode refletir sobre o que ele fará da vida, qual rumo que pretende seguir. Em contrapartida, o aproveitamento acadêmico não é tão valorizado pelo estudante. A viagem toma um significado que vai além do aprendizado acadêmico, Nogueira (2004) identificou no discurso dos pais, que a viagem de estudos é uma possibilidade de aquisição de conhecimentos, de abrir a cabeça, de abertura do espírito, de horizontes e de oportunidades de vida. (Czarlinski & Lima, 2012; Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008).

A busca de uma experiência pessoal pode estar associada a aspectos individuais, conforme Silva e Rocha-Pinto (2008) – mesmo por pouco tempo – que representam desafios que podem elevar a autoestima, autoconfiança e a autoaprendizagem. (Lima & Riegel, 2010; Silva & Rocha-Pinto, 2008). O ato de viajar (não por turismo) tem como essência a busca de si, de uma razão superior para viver, uma vez que o indivíduo em mobilidade física tem mais chance de refletir sobre a sua autoaprendizagem e modificar suas referências. (Descio & Lima, 2012)

Ainda que o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil seja lento, esse parece um caminho perseguido pelas instituições mais reputadas, tanto públicas quanto particulares. Esse fato é observado especialmente nos programas de pós-graduação, nos quais a formação de redes de pesquisa é induzida pelos critérios de avaliação da CAPES. Visto por esse prisma, talvez fosse possível fortalecer o sistema de educação para que ele pudesse se integrar com outras esferas de ordem política, social e talvez, turística. Historicamente o país tem formulado políticas e implementado ações que promovem o envio de estudantes, professores e pesquisadores para os países com tradição acadêmica; e os esforços para atrair acadêmicos internacionais tem sido tímidos. (Silva, Lima & Riegel, 2012 e 2013).

Pela lógica mercadológica, a internacionalização seria um meio das IES manterem-se financeiramente, para tanto é preciso investir na captação de estudantes estrangeiros dispostos a pagar as anuidades impostas, pela oportunidade de viver uma experiência acadêmica fora de seu país origem e de alguma forma amadurecer como pessoa e diferenciar seu currículo. (Silva, Lima & Riegel, 2013).

A internacionalização é marca das relações entre as universidades. Conforme Morosini (2006), a natureza da universidade de produtora de conhecimento, leva a internacionalização a ser norma da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador. Já o ensino, principalmente de graduação, é controlado pelo estado; permitindo que formalismo e dependência das políticas estatais limitem a autonomia do ensino no contexto da internacionalização da educação superior. É com o processo de globalização, a partir da década de 1990, que a função ensino se fortalece no panorama mundial da internacionalização da educação superior. (Morosini, 2006).

Apesar de atrelar o crescente processo de internacionalização à valoração da multiculturalidade e do multilinguismo, a política adotada por governos e instituições de ensino reforça o modelo de educação preconizado pelos países hegemônicos, justamente aqueles que dominam a matrícula internacional. Ela configura-se, portanto, como ferramenta da indústria cultural: ao invés de promover a diversidade, prevalece a padronização dos serviços oferecidos – a arquitetura dos cursos, o desenho dos currículos, a formulação do programa de ensino, o idioma adotado, etc. (Lima & Maranhão, 2011).

A reunião de indícios aponta que a internacionalização da educação realizada por meio de programas de mobilidade estudantil dificilmente irá colaborar para a promoção do multiculturalismo, expresso pela integração baseada no respeito às diferentes culturas, etnias, religiões etc. Percebe-se, ao contrário, que a internacionalização tem servido de canal condutor de tipos específicos de cultura (a dos países do centro da economia mundo), tornando-as paradigmas de qualidade, cidadania e sucesso para as culturas tidas como menos importantes (as dos países periféricos e semiperiféricos). (Lima & Maranhão, 2011).

São também identificados artigos que têm como foco o aprendizado do estudante, consideram o domínio da língua inglesa como principal instrumento de aprendizagem e do próprio processo de aprendizagem. Em classes com a presença de estudantes estrangeiros discute-se qual seria o melhor método de ensino: interativo de discussão baseada no ensino de uma unidade ou centrado no professor. Das estratégias ligadas ao aluno também são estimulados o ensino e a pesquisa em rede, permitindo desvincular do contato pessoal e abrir espaço para o ensino à distância. (Morosini, 2006).

Continua atual a necessidade de se estabelecer um construto robusto de mobilidade acadêmica, como afirmam Silva, Lima e Riegel (2013). Na falta deste, será considerada nesse trabalho a mobilidade acadêmica como um conjunto de atividades que viabilizem amadurecimento pessoal, formação acadêmica, conhecimento de seus limites e propósitos,

respeito às práticas e valores de seu e de outros meios, conscientização de seu papel social, exame de seus valores e metas para o futuro, combinando experiências dentro e fora de seu país de origem. Entende-se que o foco do programa delimite algumas características e a abrangência dos resultados, por essa razão qualificamos de mobilidade acadêmica, que se diferencia das mobilidades estudantil, de pesquisa e profissional. A mobilidade estudantil está para estudantes pré-universitários, cuja atividade principal é o estudo; a mobilidade acadêmica para o estudante de graduação ou pós-graduação, cujo objetivo principal é a formação acadêmica; a mobilidade de pesquisa que também contempla estudantes de graduação ou pós-graduação, tem o propósito de contribuir ou desenvolver pesquisa científica; e mobilidade profissional que está para profissionais realizando atividade remunerada em sua área de atuação profissional. Independente do foco das atividades, a mobilidade pode ser nacional ou internacional, de modo geral a diferença mais evidente seria o idioma.

2.2 A Aprendizagem

2.2.1 Ensino e Aprendizagem nas Tendências Pedagógicas

A formação de uma teoria para investigar a relação entre ensino e aprendizagem ocorre no século XVII quando João Amós Comênio (1592-1670) escreve a primeira obra clássica sobre didática, a *Didactica Magna*. Foi ele o primeiro educador a formular a ideia da difusão dos conhecimentos e criar regras do ensino. No século em que viveu Comênio e nos séculos seguintes, predominavam práticas de ensino com memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor. O ensino era separado da vida, não havia espaço para ideias próprias dos alunos. (Libâneo, 1994).

Com o aumento do poder da burguesia surgiu a necessidade de um ensino ligado às exigências da produção e dos negócios, e que também contemplasse o desenvolvimento individual. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) procurou interpretar essas aspirações e propôs nova concepção de ensino, porém não colocou em prática. Coube ao pedagogo suíço, Henrique Pestalozzi (1746-1827) a dedicação à educação atribuindo grande importância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento humano, cultivando sentimentos, mente e caráter. (Libâneo, 1994).

Vários pedagogos foram influenciados pelas ideias de Comênio, Rousseau e

Pestalozzi, inclusive Johann Friedrich Herbart (1766-1841), que exerceu influência na didática e prática docente e suas ideias continuam presentes nas salas de aula brasileiras. Segundo ele, o fim da educação é a moralidade, a tarefa da instrução é introduzir ideias corretas na mente dos alunos, o professor seria um arquiteto da mente. O sistema pedagógico de Herbart e seguidores apoiou a organização da prática docente, como a exigência de compreensão e não simples memorização, o significado educativo da disciplina na formação do caráter. Porém, o ensino ainda é entendido como repasse de ideias do professor para o aluno, apenas para reprodução, sem reflexão e pensamento criativo e independente dos alunos. Essas são as bases do pensamento que deu origem às concepções conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada. (Libâneo, 1994).

O ensino tradicional está estruturado no método expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada pelos cinco passos formais de Herbart: preparação (recordar a lição anterior); apresentação (novo conhecimento); comparação e assimilação (compara o novo com o conhecido e assimila o novo); generalização (identifica outros fenômenos regidos pelo novo conhecimento); e aplicação (lições de casa). O ensino novo também tem cinco passos, porém privilegia a obtenção de novos conhecimentos, em oposição à transmissão de conhecimentos já obtidos. São passos para o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa: atividade; determinação do problema; levantamento de dados; formulação de hipóteses; e experimentação, que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. Ensino não é pesquisa e sendo a pesquisa incursão no desconhecido, só é possível detectar o ainda não conhecido por confronto com o já conhecido. Sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir. (Saviani, 2009).

A Pedagogia Tradicional caracteriza a educação em que prepondera a transmissão do saber tradicional, das verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como reprodução das palavras do professor, o foco da organização escolar, e da observação sensorial, sem atividade mental do aluno, a quem cabe apenas assimilar o que é transmitido. O método é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não contempla a aprendizagem do aluno. (Libâneo, 1994; Saviani, 2009).

Por sua vez, a Pedagogia Renovada se opõe à Pedagogia Tradicional, defendendo a renovação escolar. Caracteriza-se pela valorização da criança como sujeito de sua aprendizagem e agente de seu próprio desenvolvimento; tratamento científico do processo educacional; respeito às capacidades, aptidões e ritmo de aprendizagem individuais; rejeição de modelos adultos. O professor coloca o aluno em condições de buscar a aprendizagem por

si mesmo; sua função não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender. O centro da atividade escolar é o aluno ativo e investigador, que o faz por si próprio. Valorizam-se mais o processo de aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais dos alunos. (Libâneo, 1994).

Outra tendência pedagógica, o tecnicismo educacional, em certo sentido está incluído na Pedagogia Renovada. Seu foco é na racionalização do ensino, através de meios e técnicas mais eficazes, que resultaram na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. O professor administra e executa o planejamento, a previsão de ações e meios para se atingirem os objetivos. (Libâneo, 1994). A Pedagogia Tecnicista não rompe com a tradicional, nem com a nova, e introduz objetivos preestabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar os conteúdos, comprometendo ainda mais a qualidade. (Libâneo, 2005). Buscou-se planejar a educação para minimizar as interferências subjetivas que pudessem comprometer a eficiência. Para tanto, os meios foram organizados de forma racional, passando professores e alunos a ocupar posição secundária, limitados à execução do processo concebido por especialistas. (Saviani, 2009).

Em síntese, do ponto de vista pedagógico, a questão central da pedagogia tradicional é aprender, da pedagogia nova é aprender a aprender e da pedagogia tecnicista é aprender a fazer. (Saviani, 2009). Tendo a exposição do professor como principal instrumento, a mobilidade estudantil não recebe nenhum tratamento sob a abordagem tradicional. Na perspectiva da escola renovada, a mobilidade estudantil terá alguma ênfase caso seja de iniciativa do aluno. Mesmo assim, não se encontrou nenhum trabalho relacionando essa abordagem pedagógica com o tema da mobilidade. Na abordagem tecnicista, o tema da mobilidade estudantil também não foi contemplado.

O tecnicismo educacional, juntamente às Pedagogias Tradicional e Renovada compõe o grupo das tendências pedagógicas de cunho liberal, que tem oposição do grupo de cunho progressista, formado pelas Pedagogias Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos. As tendências pedagógicas progressistas estão interessadas na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, e propõem educação escolar crítica a serviço de transformações sociais e econômicas, porém se diferenciam quanto a objetivos imediatos, meios e estratégias. (Libâneo, 1994). Saviani (2009) denomina as teorias do primeiro grupo de teorias não-críticas por considerarem a educação autônoma e buscarem compreendê-la a partir dela mesma. As do segundo grupo, que alcançaram maior repercussão e nível de elaboração, foram a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola

como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista. Essas são críticas por buscarem compreender a educação remetendo à forma de manifestação do fenômeno educacional determinado por sua estrutura socioeconômica. Como entendem que a reprodução da sociedade é sua função básica, Saviani (2009) as denomina teorias crítico-reprodutivistas.

No que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser instrumento de superação da marginalidade, quando a educação é entendida como instrumento de equalização social, ou fator de marginalização, quando a educação é tida como instrumento de discriminação social. (Saviani, 2009). Na pedagogia tradicional, o ignorante é marginalizado, já na pedagogia nova o marginalizado é o rejeitado, aquele que não é aceito e respeitado na sua individualidade pela sociedade. Para a pedagogia tecnicista, o marginalizado é o incompetente técnico, o ineficiente e improdutivo. A educação contribuiria para redução da marginalidade ao formar pessoas aptas a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. (Saviani, 2009). Também nessa abordagem, não há um tratamento específico acerca da mobilidade estudantil e seus efeitos sobre a aprendizagem. Recorremos assim ao conceito de aprendizagem proposto por Libâneo (1994), que o apresenta lembrando que “qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem” (p.81) e que desde o nascimento, em diferentes níveis, e por toda a vida estamos aprendendo. A aprendizagem pode ser classificada em dois tipos: casual ou organizada. A aprendizagem casual surge pela convivência social, pela observação, pelo contato com meios de comunicação, leituras, conversas etc. Já a aprendizagem organizada objetiva conhecimentos, habilidades e normas de convivência, e apesar de poder ocorrer em vários lugares, geralmente encontra as condições necessárias na escola.

Os resultados da aprendizagem são percebidos pelas mudanças na atividade externa e interna das pessoas nas relações com o ambiente físico e social. Podemos aprender conhecimentos já sistematizados (fatos, conceitos, princípios, etc.); habilidades e hábitos intelectuais e sensoriomotores (propriedades e relações das coisas, procedimentos para resolver exercícios, ler e escrever, manipulação de objetos e instrumentos); atitudes e valores (perseverança e responsabilidade nos estudos, senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade, valores humanos e sociais, modos de convivência social, etc.). A aprendizagem efetiva, também denominada de processo de assimilação ativa, acontece quando há mobilização de atividades física e mental dos aprendizes: percepção, compreensão, reflexão e aplicação. (Libâneo, 1994).

A partir dessa concepção, consideramos que a mobilidade estudantil, principalmente a internacional, promove oportunidade para mobilização de atitudes e valores, por um lado, e conhecimentos e habilidades, por outro. Em relação às atitudes e valores, consideramos que a aprendizagem ocorre em âmbito afetivo, interno. Em relação aos conhecimentos e habilidades, consideramos que a aprendizagem acontece em nível cognitivo. O nível cognitivo é caracterizado pela apreensão consciente, compreensão e generalização das propriedades etc. Nesse nível a aprendizagem se dá em contato direto com as coisas ou através de palavras que designam coisas e fenômenos do ambiente. (Libâneo, 1994). A preparação cognitiva requer a valorização do conhecimento já disponível, é preciso mostrar que uma ruptura desse conhecimento contribui para seu desenvolvimento, articular o desconhecido com o conhecido. (Libâneo, 2005).

Os estudos sobre a aprendizagem no âmbito cognitivo encontram na Taxonomia de Bloom uma abordagem que nos pareceu interessante. Seu esforço para desenvolver uma taxonomia para o nível afetivo não logrou o sucesso da primeira. Recorremos assim, aos pilares do conhecimento de Delors, que, na nossa compreensão contemplam as duas dimensões, a cognitiva e a afetiva.

Enfim, buscando organizar a abordagem teórica para orientar a reflexão sobre a mobilidade estudantil, consideramos pertinente construir duas balizas: a cognitiva e a afetiva. Fica o registro da lacuna teórica percebida pela ausência do tema nas abordagens pedagógicas, muitas delas focadas no ensino básico e no ensino fundamental, com poucas extrapolações para o ensino universitário.

2.2.2 Taxonomia dos Objetivos Educacionais

Em 1948, na Convenção da Associação Americana de Psicologia, Benjamin Bloom e outros examinadores universitários foram chamados a elaborar uma classificação que pudesse auxiliar professores e profissionais da educação, que se ocupam de currículos e avaliações. Esta classificação visava aprimorar a comunicação, garantir precisão dos objetivos educacionais e critérios de avaliação da aprendizagem, possibilitar novas discussões sobre assuntos relacionados à definição de objetivos educacionais (Ferraz & Belhot, 2010), além de permitir a troca de itens de teste entre os docentes em várias universidades, criando bancos de itens para medir os objetivos educacionais. (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1973; Krathwohl, 2002).

O grupo realizou encontros anuais para examinar problemas e chegar a um sistema de classificação de objetivos educacionais, que seria constituído de três partes. Para tanto se dividiram na organização e redação dos domínios cognitivo e afetivo. Foi dada maior ênfase ao cognitivo, que foi publicado primeiro, e este seguido do afetivo que não chegou a ser concluído. O sistema contaria ainda com o domínio psicomotor, porém sobre este foram encontradas poucas realizações em escolas secundárias e faculdades pelos especialistas inicialmente envolvidos. (Bloom et al. 1973).

Bloom, Krathwohl e Masia (1977) relatam que a maioria dos objetivos educacionais indicados por professores e também os encontrados na literatura poderiam ser colocados em um dos três domínios ou classificações. Objetivos cognitivos são aqueles que variam da recordação até formas originais e criadoras de combinar e criar novas ideias e materiais. Os afetivos enfatizam sentimento, emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição. Estes variam “da atenção simples até fenômenos selecionados, até qualidades de caráter e de consciência complexas, mas internamente consistentes” (p.5). Na literatura são expressos em grande número como “interesses, atitudes, apreciações, valores e disposições ou tendências emocionais” (Bloom et al. 1977, p.5). Já os objetivos psicomotores enfatizam habilidade muscular ou motora, manipulação de objetos ou requerem coordenação neuromuscular. Geralmente são relacionados à caligrafia e fala e à educação física (Bloom et al. 1977).

Lopes et al. (2008) resumem o domínio cognitivo como baseado no conhecimento e no desenvolvimento de habilidades intelectuais. O domínio afetivo seria a forma emocional de lidar com problemas, como: sentimentos, valores, entusiasmo, motivação e atitudes. Por fim, o domínio psicomotor verificaria as habilidades motoras em termos de velocidade, precisão, distância, procedimentos ou técnicas de execução. Apesar da divisão, cada ser humano age de forma indissociável. Porém os objetivos educacionais são elaborados tendo como base as distinções entre ação, pensamento ou sentimento, daí a tendência à categorização.

Para que o trabalho desenvolvido no nível cognitivo fosse de fácil compreensão e uso, a determinação de classes e nomenclatura foi orientada por alguns princípios: 1) as classes deveriam refletir comportamentos do aluno; 2) estas categorias e suas subdivisões, quando necessárias, deveriam ser logicamente desenvolvidas e internamente coerentes; 3) as classes deveriam ser compatíveis com a compreensão de fenômenos psicológicos; e 4) a classificação deveria ser apenas um esquema descritivo, neutro. O sistema ultrapassou a simples classificação, organizando as classes das mais simples para as mais complexas e das concretas

para as abstratas (Krathwohl, 2002), caracterizando uma ordem. Para Callister (2010) a questão é que os tipos de aprendizagem são dispostos numa hierarquia progressiva de dificuldade e importância. Muitas vezes, apenas os níveis mais baixos de aprendizagem estão envolvidos em programas educacionais.

Quanto ao domínio afetivo, o desenvolvimento foi mais lento e a classificação mais difícil do que a do domínio cognitivo. Bloom et al. (1977) relatam falta de clareza nos objetivos afetivos encontrados na literatura; dificuldade de descobrir um princípio ordenador como o de complexidade, que funcionou tão bem no cognitivo; e falta de crença dos examinadores de que o domínio afetivo faria diferença na prática.

Para empregar o termo taxonomia seria necessário seguir princípios estruturais, que a diferenciam da simples classificação. Na taxonomia a hierarquia dos termos deve corresponder a uma ordem real entre os fenômenos por eles representados, permitindo que propriedades essenciais e suas inter-relações se manifestem. Athanassiou (2003) considera a estrutura hierárquica de sofisticação conceitual e não um modelo prescritivo, pois apesar da hierarquia as classes mais complexas incluem alguns, mas não necessariamente todos os comportamentos encontrados nos níveis mais simples. Bloom et al. (1977) consideram não estar evidente se o esquema de classificação apresentado no domínio afetivo seria uma verdadeira taxonomia.

A estrutura cognitiva da taxonomia foi constituída em seis classes principais: originalmente Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação, de tal forma que os objetivos de uma classe incluem e se baseiam em comportamentos das classes anteriores. Conforme Krathwohl (2002) a estrutura cognitiva foi revisada para incluir, além do que os estudantes aprendem, o que eles deveriam ser capazes de fazer com aquele conhecimento. A taxonomia revisada adaptou as classes para: Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar (Ferraz e Belhot, 2010). Independente da versão, comportamentos simples e particulares se somam em comportamentos complexos. Trata-se de um sistema de classificação de seis níveis, que utiliza o comportamento observado de estudantes para inferir o aproveitamento acadêmico (Athanassiou, 2003). Para Monteiro, Teixeira e Porto (2012) a questão é encontrar indícios de que o conhecimento está armazenado na mente do aluno e analisar o saber que o indivíduo possui. Além de auxiliar o professor a estabelecer aonde se pretende chegar com o processo de ensino-aprendizagem, o uso da taxonomia permite aos estudantes avaliar sua performance individual e entender quais comportamentos indicam que um alto grau de cognição está sendo alcançado. (Bloom et al. 1973).

A estrutura afetiva é constituída de cinco classes principais: Acolhimento, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização por um valor ou complexo de valores. Esta estrutura é orientada pelo grau de internalização, do controle externo nos níveis mais baixos do *continuum* ao controle interno, à rotina. (Bloom et al. 1977).

A taxonomia para ser considerada um instrumento adequado e eficaz precisa satisfazer critérios de inteligibilidade, comunicabilidade, estímulo à reflexão sobre problemas educacionais e aceitação pelos profissionais da área. Os objetivos educacionais são declarações de mudanças que se espera ocorram nos alunos; que modifiquem o pensamento, seus sentimentos e ações. E estes objetivos educacionais devem ser relacionados à psicologia de aprendizagem, permitindo que o professor estabeleça tempo, sequência, condições, inter-relações e alvos para medir os resultados alcançados. (Bloom et al. 1973). Para Athanassiou (2003), o uso da taxonomia sugere formas de incentivar os alunos a se responsabilizarem por sua aprendizagem, maior complexidade de pensamento crítico, qualidade do trabalho escrito e pelo valor de suas contribuições em classe. A taxonomia também proporciona aos alunos um novo vocabulário, com contribuições críticas para a discussão. Segundo Conklin (como citado em Ferraz & Belhot, 2010), esta tem sido uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que procuram meios de estimular raciocínio e abstrações de alto nível nos estudantes, sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos. Parece que a taxonomia ajuda a quebrar o código de silêncio ao qual os alunos aderem quando solicitado que critiquem o trabalho de outro aluno. (Athanassiou, 2003).

Krathwohl (2002) ressalta a crença de Bloom que a taxonomia era mais do que uma ferramenta de medição e poderia servir como: 1) linguagem comum sobre os objetivos de aprendizagem para facilitar a comunicação entre as pessoas, assuntos e níveis de ensino; 2) base para determinar um curso ou currículo e o significado de metas de ensino; 3) forma de estabelecer a relação adequada de objetivos educacionais, atividades e avaliação de uma unidade, curso ou currículo; e 4) panorama de possibilidades educativas contra a qual a amplitude limitada e profundidade de qualquer curso poderia ser contrastada.

Com o estudo da Taxonomia de Bloom, pensávamos poder classificar a aprendizagem dos estudantes que passaram pela experiência da mobilidade acadêmica internacional em aprendizagem cognitiva e aprendizagem afetiva. Embora não haja pesquisas suficientes para elaboração de hipóteses, considerávamos que a aprendizagem cognitiva entre administradores e engenheiros teria conteúdos diferentes, mas intuíamos que a aprendizagem afetiva advinda da experiência de mobilidade seria muito semelhante entre os dois grupos. E mais:

acreditávamos, sem base empírica ou referência teórica para tal, mas apenas por intuição, que a aprendizagem afetiva seria mais significativa do que a aprendizagem cognitiva.

Entretanto, consideramos a abordagem de Bloom quanto à dimensão afetiva insuficiente para o nosso objetivo de comparar a aprendizagem entre estudantes de Administração e de Engenharia advinda da mobilidade internacional. A dimensão afetiva não oferecia categorias seguras para a análise de conteúdo, uma vez que os autores não se sentiam seguros para denominá-la como uma taxonomia. Nos nossos esforços para orientar o nosso trabalho, recorremos a diferentes autores, e encontramos na concepção de Delors et al. (2003), com os quatro pilares da educação, ou as quatro aprendizagens fundamentais, uma alternativa para sanar a limitação da abordagem de Bloom. Ela é apresentada na seção seguinte.

2.2.3 Quatro Aprendizagens Fundamentais: os Pilares da Educação

Em novembro de 1991, na Conferência Geral da UNESCO foi convocada uma comissão internacional para pensar educação e aprendizagem para o futuro. Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças da França e ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995), foi convidado a presidir a chamada Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada oficialmente em 1993 e composta por quatorze outras personalidades de todas as regiões do mundo. (Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, (. . .), & Nanzhao, 2003).

A primeira dificuldade enfrentada foi conciliar a diversidade de situações, concepções de educação e formas de organização que existem no mundo. Como consequência, outra dificuldade se deu pela capacidade restrita de assimilação das informações existentes, obrigando-os a eleger o que era essencial para o futuro. Foram determinadas seis fases de reflexão e de trabalho no processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; e educação, investigação e ciência. Estas fases foram amarradas por temas transversais relacionados com o funcionamento dos sistemas educativos: as tecnologias de comunicação; professores e processo pedagógico; além de financiamento e gestão. (Delors et al. 2003).

Através do Relatório para a UNESCO da referida Comissão foi possível lembrar dos princípios fundamentais que orientaram os trabalhos e devem ser almejados por todos que tomam parte no processo educativo: a educação como direito fundamental da pessoa humana e de valor universal; a educação útil à sociedade, colocando conhecimento e ensino ao alcance

de todos; qualquer política de educação como combinação de equidade, pertinência e excelência; renovação ou reforma da educação como fruto de análise refletida e aprofundada, decidida de comum acordo; as diversas formas de desenvolvimento da educação considerando valores e preocupações fundamentais da comunidade internacional e das Nações Unidas, isto é, direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimentos, luta contra a pobreza, regulação demográfica e saúde; e, o último dos princípios, a responsabilidade de toda sociedade pela educação. (Delors et al. 2003).

As teses defendidas no Relatório tem o desenvolvimento humano como foco, entendido como aperfeiçoamento da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (Delors et al. 2003, p.9). As políticas educacionais são consideradas um processo de enriquecimento constante dos conhecimentos e dos saber-fazeres, e talvez também da construção da própria pessoa. (Delors et al. 2010).

Compete à educação suscitar a superação de si mesmo, para tanto, é imperativo impor a ideia de educação permanente. Flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço são vantagens deste conceito. A educação ao longo da vida deve ser contínua construção da pessoa, permitindo que cada um tome consciência de si próprio e do meio ambiente, combinando funções profissionais e sociais. A vida pessoal e social é um grande campo de aprendizagens e realizações. Cada um deve aproveitar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar e ter condições de usar suas potencialidades depende de ter tido acesso a uma educação básica de qualidade, ou ainda ao estímulo da escola do gosto e prazer de aprender, da capacidade de aprender a aprender e da curiosidade intelectual. O ideal seria que cada um pudesse alternar-se como professor e aluno. (Delors et al. 2010).

A educação tem a missão de dar a conhecer a diversidade da espécie humana e também de possibilitar que as pessoas se conscientizem das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos. (Delors et al. 2003 e 2010). A descoberta de si mesmo e uma visão ajustada do mundo são passos para a descoberta do outro. A educação, formal ou informal, deve priorizar a descoberta de si mesmo, dando condições de cada um colocar-se no lugar dos outros e compreender suas reações. A empatia desenvolvida na escola será útil para o convívio social ao longo da vida. Os métodos de ensino devem favorecer esse reconhecimento do outro, os professores devem estimular a curiosidade e o espírito crítico. O confronto através do diálogo e de argumentação é um instrumento indispensável à educação do século XXI. (Delors et al. 2003).

O trabalho conjunto em projetos motivadores tende a reduzir diferenças e conflitos, valorizando o que é comum em detrimento das diferenças e questões individuais. A educação formal deve incluir, desde a infância, projetos de cooperação nos campos esportivo e cultural, além do estímulo à participação em atividades sociais. O trabalho iniciado na escola pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e deve ter continuidade em outras organizações educativas e associações. (Delors et al. 2003).

Enfim, a educação, para responder às suas missões, deve focar-se em quatro aprendizagens fundamentais, ou pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, ou usar os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para agir no meio em que está inserido; **aprender a conviver**, para participar e cooperar com os outros; e **aprender a ser**, a via essencial, que reúne as precedentes. (Delors et al. 2003 e 2010). Entre os quatro pilares existem pontos de contato, de relacionamento e de troca, mas o ensino formal está voltado essencialmente, quando não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas aprendizagens seguintes dependem de prolongamento natural das primeiras ou de condição aleatória. A Comissão entende que cada um dos quatro pilares do conhecimento precisa de igual empenho do ensino estruturado, para que a educação seja uma experiência global para o indivíduo nas esferas pessoal e social. A educação seria considerada de forma plena, o já conhecido caráter instrumental somado à realização pessoal de quem aprende a ser. (Delors et al. 2003). Nas seções seguintes, aprofundamos a apresentação de cada um dos pilares da educação.

2.2.3.1 Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem visa dominar os instrumentos do conhecimento e pode ser considerado meio ou finalidade da vida: meio, porque a compreensão do mundo à sua volta permite ter uma vida digna, desenvolver capacidades profissionais e de comunicação; e finalidade, porque a ênfase está no prazer de descobrir, de conhecer, de compreender. Os saberes crescentes favorecem a curiosidade intelectual, estimulam o senso crítico e a capacidade de discernir, porém torna-se inútil querer conhecer tudo – o que não quer dizer que a especialização possa excluir a cultura geral. Conhecer supõe aprender a aprender, com exercícios de atenção, pensamento e memória. É preciso ser seletivo na escolha do que aprender e de como aprender, conciliando ensino e pesquisa, combinando métodos dedutivo e

indutivo. A aprendizagem do conhecimento não acaba, deve ser por toda a vida, enriquecendo-se com experiências do trabalho e de fora dele. (Delors et al. 2003 e 2010).

2.2.3.2 Aprender a fazer

Os dois pilares iniciais, aprender a conhecer e aprender a fazer, são fortemente relacionados, porém aprender a fazer é a aprendizagem mais ligada à formação profissional e tem, além do valor formativo de transmissão de práticas, o compromisso de agente de mudanças ao compor competências como capacidade de comunicar, de gerir, de resolver conflitos e de trabalhar em equipe, por exemplo. A relação com matéria e técnica deve ser completada com relações interpessoais, devendo-se cultivar qualidades humanas que não fazem parte do ensino tradicional. O Relatório considera provável que no futuro sejam exigidas qualificações de base mais comportamental que intelectual, como intuição, capacidade de julgar e de manter uma equipe unida, que não dependem de altos estudos. A aprendizagem tem como objetivo preparar para participação no desenvolvimento, sendo mais uma qualificação social do que profissional. (Delors et al. 2003 e 2010).

2.2.3.3 Aprender a conviver

Esta aprendizagem representa um dos maiores desafios da educação. A história humana é permeada de conflitos, porém no século XX o potencial de autodestruição da humanidade cresceu de forma extraordinária. A não-violência deve ser ensinada na escola, ainda que siga sendo subutilizada. A situação pode ser melhorada, buscando reduzir o risco através do contato de membros de diferentes grupos, num contexto igualitário e com objetivos comuns, o que pode dar lugar à cooperação e até à amizade. A educação pode combinar dois níveis, o de descoberta progressiva do outro com o de participação em projetos comuns, o que pode evitar ou ajudar a solucionar conflitos não deflagrados. (Delors et al. 2003).

2.2.3.4 Aprender a ser

Um princípio fundamental, reafirmado pela Comissão, é que a educação contribua para o desenvolvimento total da pessoa: preparando o ser humano para ter pensamentos autônomos e críticos, formular seus próprios juízos de valor e decidir por si mesmo como agir

nas situações apresentadas pela vida. A educação confere, assim, liberdade de pensamento, sentimentos, discernimento e imaginação para desenvolverem seus talentos e serem autônomos, donos de seu destino. (Delors et al. 2003 e 2010).

A criatividade e inovação de cada um são suportadas pelas personalidades diversas, iniciativa, autonomia e até pelo gosto por provocar. A intenção de desenvolver a imaginação e a criatividade deveria valorizar o resgate da cultura oral, de conhecimentos resultantes de experiências das crianças ou adultos. A arte e a poesia deveriam ter mais destaque nas escolas, valorizando o cultural e não apenas o ensino utilitarista. (Delors et al. 2003).

A Comissão retoma postulados de outro relatório para a UNESCO, Aprender a ser, de Edgar Faure, publicado em 1972, em que o objetivo do desenvolvimento é a realização completa do homem. O desenvolvimento do ser humano durante toda a vida, do nascimento à morte, começa por conhecer a si mesmo e passa à relação com o outro. Neste sentido, a educação inicia uma viagem interior, passando por etapas de amadurecimento permanente da personalidade. (Delors et al. 2003).

2.3 Conclusão do referencial teórico

O resgate dos pilares educacionais propostos pela UNESCO, por meio do Relatório Delors, acabou por permitir-nos consolidar a abordagem teórica de referência para nossa pesquisa. Consideramos que os pilares ‘aprender a conhecer’ e ‘aprender a fazer’ estão relacionados à ordem cognitiva, ao passo que os pilares ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’ se relacionam com a dimensão afetiva. Desse modo, conseguimos elaborar, a partir da revisão dessa literatura, as categorias para análise das entrevistas, qual seja, a macrocategoria da dimensão cognitiva e a da dimensão afetiva (Quadro 1).

Na dimensão cognitiva, temos como categorias o ‘aprender a conhecer’, que engloba os níveis conhecer e compreender de Bloom; e o ‘aprender a fazer’, cuja abrangência se dá a partir do nível cognitivo da aplicação, de acordo com a respectiva taxonomia.

Na dimensão afetiva, temos como categorias o ‘aprender a conviver’ e o ‘aprender a ser’, ambos correspondentes ao domínio afetivo que a Taxonomia de Bloom não desenvolveu de forma satisfatória para os nossos objetivos.

A partir das duas macrocategorias e das quatro categorias, buscamos analisar as entrevistas, elaborando as subcategorias a partir do relato dos entrevistados.

Quadro 1 – Do referencial teórico às categorias de análise

	Macrocategorias	Categorias
	<i>Taxonomia de Bloom</i>	<i>Pilares da Educação</i>
Conhecimento	Cognitiva	Aprender a conhecer
Compreensão		
Aplicação		Aprender a fazer
Análise		
Síntese		
Avaliação		
Acolhimento	Afetiva	Aprender a conviver
Resposta		
Valorização		Aprender a ser
Organização		
Caracterização por um valor ou valores		

Fonte: Elaborado pela autora.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

Considerando o cenário da pesquisa, a abordagem qualitativa pareceu mais adequada ao entendimento da contribuição da mobilidade acadêmica à aprendizagem do administrador e do engenheiro.

A estratégia de pesquisa é o estudo de caso. Foram observadas algumas condições destacadas por Yin (1994) sobre quando esta seria a estratégia preferida. Questões de pesquisa de tipo como ou porque, condição atendida considerando a questão ‘Como a mobilidade acadêmica internacional contribui para a aprendizagem do administrador e do engenheiro?’. O controle que o pesquisador teria sobre eventos comportamentais é outro aspecto atendido, o pesquisador tem pouco controle, como era de se esperar. A última condição é o foco em fenômenos contemporâneos em detrimento de fenômenos históricos, o que também se confirma. Como a mobilidade acadêmica é um fenômeno contemporâneo e ainda não é explicada por uma teoria consolidada, a carência de acompanhamento histórico já seria determinante no cumprimento deste critério.

Para Yin (1994), o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real, quando não há clareza na definição dos limites tanto do fenômeno quanto do contexto. Com fenômeno e contexto emaranhados, maior é o número de variáveis de interesse e outras características técnicas, como coleta e análise dos dados, passam a compor a investigação do estudo de caso, tornando a estratégia mais abrangente.

Nossa unidade de análise é o programa de intercâmbio da PUC Minas, porém os entrevistados se distinguem em dois grupos conforme a área de formação: alunos ou ex-alunos dos cursos de graduação em Administração e em diversas ênfases da Engenharia. A proposição do estudo é identificar se a aprendizagem obtida pela participação em intercâmbio, é predominantemente cognitiva ou afetiva, ou ambas. A decisão de também entrevistar graduandos das Engenharias tem o intuito de comparar os resultados de áreas distintas, verificar semelhanças e diferenças na aprendizagem relatadas por estudantes das duas áreas.

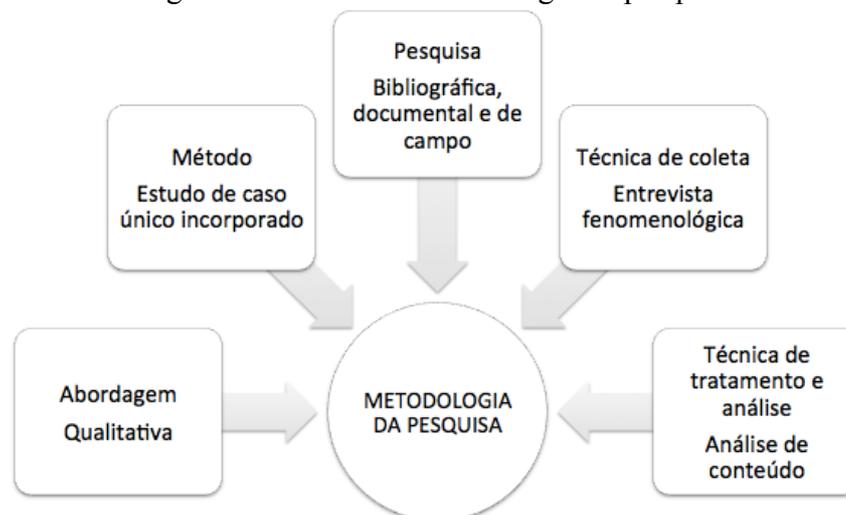
Yin (1994) ressalta que “cada unidade de análise exigiria um projeto de pesquisa sutilmente diferente e uma estratégia de coleta de dados”, o que ajuda a delimitar o caso, como caso único. Trata-se de uma unidade de análise, um projeto de pesquisa e uma estratégia de coleta de dados, o que reforça o caráter único do caso. Por trabalharmos com

dois grupos de entrevistados, ou subunidades, que podem trazer diferentes relatos e permitir a comparação entre as áreas, foi considerado caso incorporado e não holístico. (Yin, 1994).

As evidências para o estudo de caso foram coletadas de entrevistas, uma das mais significativas fontes de informações para um estudo de caso, por tratarem de questões humanas (Yin, 1994). Utilizamos entrevistas do tipo focal, em que a entrevista é de curta duração, cerca de uma hora, é espontânea como uma conversa informal, e baseada em um roteiro de perguntas. O roteiro foi estruturado seguindo sugestões de Bevan (2014) em seu artigo sobre o método de entrevista fenomenológica e está disponível no Apêndice.

Segundo Bevan (2014) o pesquisador fenomenológico busca descrever a experiência da forma como foi vivenciada, não de um ponto de vista teórico. Frequentemente as perguntas são bem gerais e abertas, de forma que o entrevistado possa expressar seu ponto de vista sem restrições. Para Benner, 1994 (como citado em Bevan, 2014), o entrevistador deve ter uma escuta ativa, identificando fios que podem conduzir a esclarecimentos; e sugere mais de uma entrevista por pessoa, bem como perguntas que conduzam as pessoas a descrever a experiência. Bevan (2014) desenvolveu um método de entrevista fenomenológica dividida em 3 etapas: contextualização, compreensão do fenômeno e esclarecimentos sobre o fenômeno. Na primeira etapa da entrevista será narrada a ambiência que dá sentido à experiência. Na segunda etapa, cada pessoa descreve a forma como experimentou o fenômeno. É nessa fase que o pesquisador conhecerá diferentes interpretações e precisa estar atento para formular outras perguntas que permitam complementar a descrição. Na terceira e última etapa, o objetivo do entrevistador não é generalizar para uma teoria, mas ajudar o entrevistado a diferenciar, a detalhar sua interpretação do fenômeno. Nesta fase o entrevistador lança mão de perguntas que levam o entrevistado a imaginar variações da experiência e assim esclarecer o que foi vivido. (Bevan, 2014).

Figura 1: Resumo da metodologia de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, foram solicitados à Assessoria de Relações Internacionais da Secretaria de Planejamento da Instituição dados de contato dos alunos de graduação dos cursos de Administração e das Engenharias que participaram de programa de intercâmbio internacional através de convênios da própria IES, cursando um semestre no exterior no período de 2010 a 2015. O convite aos alunos para participar da pesquisa foi organizado do mais recente para o mais antigo e por grupos, de forma que a abordagem pudesse ser adequada em caso de baixo índice de resposta.

Do total de 68 alunos e ex-alunos, 23 eram da Administração e 45 das Engenharias distribuídos em: Engenharia Civil (7), Engenharia de Controle e Automação (2), Engenharia de Energia (2), Engenharia de Produção (10), Engenharia Elétrica (7), Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações (3), Engenharia Mecânica com ênfase em Mecatrônica (6), Engenharia Mecânica (4), Engenharia Metalúrgica (2) e Engenharia Química (2). A duração do intercâmbio é de 6 meses, o que determina 2 grupos ao ano, sendo que em 2015, foi considerado apenas o 1º semestre. Foram 4 alunos em 2015; em 2014 foram 8 alunos, 3 no 1º semestre e 5 no 2º; em 2013 tivemos 14 alunos, 8 no 1º e 6 no 2º semestre; em 2012 foram 9 alunos, no 1º semestre 4 e no 2º 5; em 2011 tivemos o total de 22 alunos, 8 no 1º e 14 no 2º semestre; e em 2010 foram 5 alunos no 1º semestre e 6 no 2º, totalizando 11. Os países de destino, por curso, são: Administração (Chile, Coreia do Sul, França, Holanda, Hungria e Portugal) e Engenharias (Alemanha, Coreia do Sul e Portugal).

Como obtivemos apenas os endereços eletrônicos, foi enviado um e-mail padrão informando sobre a pesquisa e solicitando o retorno com o número de telefone para contato.

Aqueles que responderam ao e-mail informando o telefone, receberam a ligação da pesquisadora informando que o objetivo era uma conversa sobre o intercâmbio com duração de 30 a 60 minutos e, sempre que possível, foram agendadas as entrevistas.

Os 23 alunos do curso de Administração foram contatados, porém 5 não responderam ao e-mail. Dos 18 que atenderam ao chamado: dois não realizaram o intercâmbio; dois informaram o número, mas não atenderam a ligação em várias tentativas; três, apesar do contato, não puderam agendar entrevista e 11 foram entrevistados. Das 11 entrevistas, duas foram feitas por Skype e nove presenciais. A informação de que dois estudantes não haviam realizado o intercâmbio só foi obtida no contato telefônico, já que constavam da relação por terem sido aprovados no processo seletivo.

Dos 45 alunos dos cursos de Engenharia, onze foram contatados por e-mail, destes três não responderam e os 8 que atenderam ao chamado foram entrevistados. Visando manter número aproximado de entrevistados das duas áreas, optou-se por não acionar os outros 34 estudantes de Engenharia.

Dezoito entrevistas foram realizadas nos meses de Agosto e Setembro/2015. Quando já havia finalizado esta etapa, a pesquisadora foi contatada novamente por um respondente que anteriormente não tinha disponibilidade e a última entrevista foi realizada em Outubro/15. Para agendar as entrevistas, o contato com os estudantes de engenharia foi mais fácil e objetivo, com alto índice de respostas aos e-mails e marcação das entrevistas no primeiro contato telefônico. Devido a um imprevisto de trabalho foi necessário remarcar uma das entrevistas, que na segunda data se realizou a contento. As entrevistas de engenharia ocorreram na universidade (6) ou na residência dos respondentes (2). No caso dos estudantes de administração o contato foi mais negociado, 8 dos 11 entrevistados apresentaram alguma dificuldade de horário devido ao trabalho: quatro entrevistas foram realizadas durante o expediente, sendo duas nos intervalos de almoço/lanche e dois respondentes adiaram o início das atividades para que as entrevistas ocorressem. O local das entrevistas de administração também foi diferenciado: universidade (4), residência (2), lanchonete próxima de trabalho/casa (2), Skype (2) e na empresa (1). O Skype foi a alternativa para entrevistar administradores que estavam em São Paulo a trabalho, porém devido a um problema técnico no programa de gravação utilizado não foi possível transcrevê-las e por esta razão as duas entrevistas foram desconsideradas nesta pesquisa.

Enfim, no total, foram consideradas 17 entrevistas, sendo 9 de administração e 8 de engenharias. Foi solicitado aos entrevistados e consentido por todos eles, que as entrevistas

fossem gravadas em áudio. Como parte da preparação para análise, as entrevistas foram também transcritas.

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

Curso	Código	Período	País de destino	Universidade	Sexo	Entrevista
Administração	A01	2015/01	França	IÉSEG	F	Presencial
Administração	A02	2014/01	Coreia do Sul	Hanyang University	M	Presencial
Administração	A03	2014/01	Portugal	Universidade do Minho	F	Presencial
Administração	A04	2013/01	Hungria	Groupe ESSCA - Hungria	F	Presencial
Administração	A05	2012/02	Chile	Los Andes	F	Presencial
Administração	A06	2011/02	França	ESC Dijon	F	Presencial
Administração	A07	2011/01	Holanda	The Hague	M	Skype
Administração	A08	2013/01	Holanda	The Hague	M	Skype
Administração	A09	2010/02	Holanda	The Hague	M	Presencial
Administração	A10	2013/01	Chile	Los Andes	M	Presencial
Administração	A11	2010/01	Holanda	The Hague	F	Presencial
Engenharia Elétrica	E01	2014/02	Alemanha	FH Schmalkalden	M	Presencial
Engenharia Metalúrgica	E02	2014/02	Portugal	Universidade do Porto	F	Presencial
Engenharia Civil	E03	2014/02	Portugal	Universidade do Porto	M	Presencial
Engenharia Metalúrgica	E04	2014/02	Portugal	Universidade do Porto	M	Presencial
Engenharia Civil	E05	2013/02	Portugal	Universidade do Porto	F	Presencial
Engenharia Elétrica	E06	2013/02	Alemanha	Furtwangen University	F	Presencial
Engenharia de Produção	E07	2013/02	Portugal	Universidade do Porto	F	Presencial
Engenharia Mec. c/ enf. Mecatrônica	E08	2013/02	Coreia do Sul	Hanyang University	M	Presencial

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: Entrevistas desconsideradas

Para tratamento e análise dos dados foi escolhido o método de análise de conteúdo, cuja direção foi baseada em Bardin (2011). A autora considera objetivos deste método a superação da incerteza, quando serve de prova, e o enriquecimento da leitura, sendo a leitura atenta mais propícia à descoberta. A análise é de tipo categorial em que os elementos constitutivos da mensagem são separados em categorias e tudo depende dos critérios de classificação. A primeira etapa da análise de conteúdo é a descrição, em seguida as deduções lógicas ou inferências podem permitir chegar à interpretação, que é a última fase.

Algumas categorias foram definidas *a priori*, com base na revisão da literatura. As macrocategorias consideradas foram a aprendizagem cognitiva e a aprendizagem afetiva. As categorias da macrocategoria aprendizagem cognitiva foram aprender a conhecer e aprender a fazer. As categorias da aprendizagem afetiva foram aprender a conviver e aprender a ser. Além dessa etapa, foram também definidas categorias *a posteriori*, a partir da classificação dos trechos das entrevistas. Os trechos relacionados foram agrupados e cada grupo recebeu um título ou tema, que resumia o conteúdo tratado. Os temas recorrentes nortearam a análise das entrevistas, nomeando grande parte dos subtemas da próxima sessão: preparo e despreparo para o intercâmbio, composto de visto, condições iniciais, abertura para coisas novas, experiência prévia, disciplinas e questionar, buscar informação sozinho; dificuldades de

adaptação, com alimentação e câmbio; conhecer o idioma; fazer; conviver, formado por diferença cultural, relacionamento com brasileiros, relacionamento com estrangeiros, relacionamento com a população local e relacionamento familiar; e, por último, ser, que integra medo, quebra de preconceitos e mudança de postura. Como é possível perceber pela descrição dos itens acima, os temas foram associados aos pilares da educação, o que permitiu verificar se a aprendizagem obtida melhor se enquadrava no padrão cognitivo ou no padrão afetivo.

Yin (1994) esclarece que a análise de dados consiste no exame, categorização e classificação em tabelas. O resultado desta atividade depende muito do rigor de pensamento do pesquisador, da suficiência de evidências e do cuidado na análise de interpretações. Para análise dos dados, inicialmente foi elaborada uma matriz com todas as entrevistas separadas por trechos e esses classificados em 4 esferas diferentes: a primeira foi extrair do texto o rótulo que melhor identificava o assunto tratado; a segunda foi agrupar os rótulos conforme tema tratado; a terceira foi identificar a qual categoria cada tema pertence; e a quarta foi associar cada categoria à macrocategoria à qual pertence. O rótulo da primeira classificação são palavras-chave das entrevistas, isto é, palavras proferidas pelos entrevistados, portanto subcategoria *a posteriori*; os temas da segunda classificação foram cunhados pela pesquisadora, também caracterizando subcategoria *a posteriori*; as categorias da terceira classificação, bem como as macrocategorias da quarta classificação, foram obtidas na literatura, sendo as categorias os quatro pilares da educação e as macrocategorias os domínios cognitivo e afetivo da aprendizagem conforme a taxonomia dos objetivos educacionais, categorias e macrocategorias *a priori*.

As transcrições das entrevistas foram inseridas no programa e cada entrevista teve seus extratos agrupados em nós. A primeira entrevista foi classificada em nós de forma conjunta por três pesquisadores, um destes a autora da pesquisa; em seguida outras quatro entrevistas tiveram os nós identificados pela autora e verificados por outro pesquisador. A partir do alinhamento e confirmação das classificações por um pesquisador experiente e visando agilidade na análise, as demais (13) entrevistas foram classificadas em nós apenas pela autora. De todos os nós identificados apenas aqueles relativos à aprendizagem foram mantidos e as evidências associadas às categorias e macrocategorias, segundo sua adequação aos padrões, possibilitando também que as informações dos entrevistados da Administração e das Engenharias fossem comparadas. Essa classificação foi feita por meio do *software* NVIVO 10.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Do total de entrevistas transcritas e analisadas (17), foram 9 da administração e 8 da engenharia. Os entrevistados do sexo masculino foram 7, sendo 3 de administração e 4 de engenharia, e do feminino 10, administração com 6 e engenharia com 4. Quanto aos destinos, houve uma concentração da engenharia em Portugal (5 alunos do total de 8), os outros foram para a Alemanha (2 alunos) e a Coreia do Sul (apenas 1); já na administração não houve concentração: os destinos foram Chile, França e Holanda com 2 alunos em cada país, e Coreia do Sul, Hungria e Portugal com 1 aluno em cada país. Os idiomas estrangeiros aprimorados no intercâmbio foram inglês (nas duas áreas), francês (apenas ADM) e espanhol (apenas ADM) e idiomas cujo estudo foi iniciado no exterior foram francês (1 ADM) e alemão (2 ENG), devido também ao caráter obrigatório nas universidades. Por estes dados os administradores apresentam perfil mais heterogêneo, mais interessados em idiomas estrangeiros e abertos a uma maior diversidade de países. A menor heterogeneidade dos engenheiros não foi suficiente para caracterizar um padrão.

Quadro 3 – Dados dos entrevistados

Entrevistados		Curso		Sexo		Idioma		País de destino
#	Código	ADM	ENG	FEM.	MASC.	Nas aulas	Nas ruas	
1	A01	x		x		Inglês	Ingl./Fran.	França
2	A02	x			x	Inglês	Inglês	Coréia do Sul
3	A03	x		x		Inglês	Port./Ingl.	Portugal
4	A04	x		x		Inglês	Ingl./Hung.	Hungria
5	A05	x		x		Espanhol	Espanhol	Chile
6	A06	x		x		Ingl./Fran.	Francês	França
7	A09	x			x	Inglês	Inglês	Holanda
8	A10	x			x	Espanhol	Espanhol	Chile
9	A11	x		x		Inglês	Inglês	Holanda
10	E01		x		x	Inglês	Ingl./Alem.	Alemanha
11	E02		x	x		Port./Ingl.	Port./Ingl.	Portugal
12	E03		x		x	Port./Ingl.	Port./Ingl.	Portugal
13	E04		x		x	Port./Ingl.	Port./Ingl.	Portugal
14	E05		x	x		Port./Ingl.	Port./Ingl.	Portugal
15	E06		x	x		Inglês	Inglês	Alemanha
16	E07		x	x		Port./Ingl.	Port./Ingl.	Portugal
17	E08		x		x	Inglês	Inglês	Coréia do Sul
Total		9	8	10	7	4	6	7

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

4.1 Apresentação dos entrevistados

A01: Mulher, mora em república próxima da PUC e a mãe mora em Alphaville. Nunca tinha saído do Brasil. Foi para o interior da França, morou em residência universitária. Ficava mais quietinha e antes de falar pensava no tom de voz. Aprimorou o inglês e começou a aprender francês, que vai continuar estudando, pois pretende fazer mestrado na França. Aprendeu que sua verdade não é absoluta, é muito cultural. Viu lá fora que é livre para fazer o que quiser, dentro das leis, e se expressar. Melhorou o relacionamento com outras pessoas, aceita novas ideias, novas visões, está menos crítica. Deu mais valor à família, amigos e à natureza. Tinha muita dificuldade de falar em público e lá fez apresentações em inglês e francês. Ainda tem um certo medo, mas já consegue dar aulas de inglês. Aprendeu a lidar com a crítica, com os seus erros em francês e se cobra menos.

A02: Homem, que já tinha saído de casa aos 14 anos para estudar em um colégio interno. Na universidade iniciou agronomia, depois relações internacionais e administração com foco em finanças, fez intercâmbio, voltou e depois de um tempo decidiu mudar para administração de empresas. Já tinha morado na Oceania, América do Norte e Europa, queria fazer o sanduíche da graduação na África ou Ásia, mas não havia opção na África. Foi para a Coreia do Sul, conseguiu um emprego em empresa coreana por 2 semanas enquanto estudava lá, foi prorrogando e trabalha com eles há 1 ano e meio. Aprendeu que o que um gosta, o outro não necessariamente vai gostar, é muito relativo. Acredita que no exterior cada um tem a oportunidade de ser uma pessoa que sempre quis ser, é chegar lá e vender uma imagem diferente. Passou a ter mais objetivos de vida e vontade de alçá-los. Voltou com ansia de formar, partir logo para o mundo, trabalhar fora do Brasil. Já está achando que não tem muita qualificação para o mercado. Está na frente em experiências internacionais, mas acha que no Brasil não tem muitas empresas com essa veia e existem muitos bons candidatos disputando essas vagas.

A03: Mulher, mora com a família. Os pais não queriam que ela fosse, participou de todo o processo e só depois que já tinha passado contou que iria. Era muito mimada, mas achava normal essa atenção, só no exterior percebeu que era muito protegida. Teve dificuldades, mas as enfrentou e cresceu muito, ficou independente. Começou a namorar um

português quando estava lá e continuam namorando. Amadureceu muito, os pais sempre fizeram tudo para ela. Iniciou a graduação em Relações Públicas, depois mudou para Administração, em Portugal cursou disciplinas de comunicação e administração, quando voltou ao Brasil retomou RP, mas ainda faz disciplinas de ADM e depois que formar em RP talvez termine também ADM. O melhor do intercâmbio é abrir a mente para outras culturas, outras ideias e oportunidades. Era muito tímida, ficava mais escutando, agora chega e conversa, faz amizade. Conseguiu controlar a ansiedade, a autoestima foi lá em cima. Os pais agora acham que está independente demais. A relação com o irmão piorou, antes ficava caladinha e agora tem coragem de dizer que não gostou.

A04: Mulher, já tinha trabalhado um tempo na Itália. Queria voltar para a Europa para praticar inglês e optou pela Hungria. Iniciou a graduação em Turismo, migrou para Administração. Nas ruas às vezes as pessoas não falavam inglês, ela se virava com mímicas e algumas palavras em húngaro. Se surpreendeu, os húngaros não pareceram tão frios e mal educados como havia ouvido falar. Pareceu-lhe que guardam muito rancor do tempo de guerra e comunismo, e ressentimento pela perda de grande parte do território para a Romênia. Abriu bastante a cabeça, foi uma convivência bem multicultural. Achou a forma de ensino parecida com a brasileira, mas melhor, com mais interação, instigavam o questionamento. Gostou muito das disciplinas cursadas: Cultura Húngara, Fazendo Negócios no Leste Europeu, Direito Europeu e Marketing Internacional. Voltou um pouco menos tímida, mais desinibida.

A05: Mulher do interior, veio fazer faculdade em Belo Horizonte. Já tinha viajado para o exterior sozinha, mas por 1 mês. Teve dificuldade com o espanhol no início, depois pegou o embalo. Alugou um quarto em uma casa de estudantes, a relação com a proprietária foi difícil no início, chegou a pensar em se mudar, mas colocaram empecilhos e no final conseguiu se posicionar melhor nesta relação. A convivência foi a parte mais interessante, na casa tinham vários estrangeiros e um brasileiro. Era a única estrangeira da sala e andava com um grupo de estrangeiros da universidade. Teve a oportunidade de se conhecer melhor, perceber como reage, como pensa, começou a se divertir muito sozinha. Começou a perceber, conscientizar, reparar porque faz as coisas. A disciplina *Negociación Relacional* ajudou a negociar com o pessoal da casa e no aluguel do apartamento de temporada para familiares aplicou o que aprendeu. O grande impacto foi a visão, voltou dando mais valor às coisas que tinha. Voltou mais madura, focada em solucionar os problemas, mais consciente, com um olhar mais

desperto, questionando mais. Não queria depender dos pais. Ficou mais curiosa, querendo conhecer realidades diferentes, se colocar no lugar das pessoas, uma aluna mais proativa, mais crítica.

A06: Mulher que mora com a família, já tinha feito intercâmbio no ensino médio e estava em dúvida quanto ao curso superior. Pela 2ª vez na França, ficou em uma residência de estudantes. Dividiu as disciplinas cursadas em inglês e francês para praticar as duas línguas. Além desses idiomas, escutou muito espanhol. Na classe de Comportamentos Organizacionais das Culturas cada um contava como funciona no seu país, de acordo com o tema. Dava para ter uma visão de cada nacionalidade. Apegada ao tempero e comidas brasileiras, não pareceu muito disposta a se adaptar. Acha que quando viaja parece que estraga um pouco, que fora você vê outras possibilidades, percebe o que poderia ter feito de outra forma e começa a se questionar, fica perdida. Ainda está tentando se encontrar. Pensa em ir para o Canadá ou voltar para a França nos próximos 2-3 anos. Participou da AIESEC e acha que a associação pode funcionar como preparação para o intercâmbio, que estimula os participantes a buscar vivência fora de seu país.

A09: Homem, mora com a família, mas já tinha morado sozinho dentro do Brasil. Começou a cursar engenharia e depois mudou para administração, já com o objetivo de fazer intercâmbio e, visando o processo seletivo, participou de atividades como Empresa Jr. e foi representante de turma. Acredita que na hora que a pessoa pisa fora já vai ter que tomar suas decisões, começa a ver as coisas de outra forma. Ficou em um alojamento, dividiu quarto com um búlgaro. No início sentiu dificuldade no inglês, nas aulas e em se localizar. Achou fantástico o método de ensino, em que um grupo avalia o outro e o professor valida. A dificuldade de convivência com o colega de quarto chegou ao limite e pediram intervenção da universidade. Quase não teve contato com brasileiros, acha que esse contato poderia trair o aprendizado. Fez muitas matérias de marketing e finanças. Fez muita amizade, acha que o programa de mobilidade culturalmente é enriquecedor, academicamente interessante e proveitoso, abre a cabeça, amadurece, faz crescer como pessoa, ficar mais responsável. Vai uma pessoa e no momento que chega já se torna outra, melhor. Profissionalmente as portas se abriram. Quase um rito de passagem, vai menino e volta homem. Os pais notaram diferença, mais independência, menos justificativa, menos lamentação, mais praticidade,

amadurecimento num todo. Tiveram alguns conflitos pela perda da liberdade que tinha lá, mas foi resolvido.

A10: Homem, mora com a família, já tinha feito um curso de férias nos EUA. Já tinha bom nível de inglês, optou por outro idioma. Andava com outros estrangeiros, desenvolveu bem o espanhol. Escolheu disciplinas que poderiam agregar na carreira, já sabia que não conseguiria eliminar matéria. Foi namorando, mas com a comunicação difícil terminou logo depois que chegou lá. Começou a dar valor ao diálogo, coisa básica que te deixa mais tranquilo. Profissionalmente foi ótimo, abriu caminho para estágio, que já virou emprego. A experiência de vida conta muito num processo seletivo, dá mais credibilidade. Acha que a experiência local que mais se aproxima do intercâmbio é vir do interior para a capital para fazer faculdade, só não tem acréscimo do idioma e a cultura é semelhante. Acha que quem já realizou programa de mobilidade se coloca no lugar do outro, quando nunca vivenciou não se preocupa muito. Amadureceu, vivendo sozinho, tendo mais responsabilidade... A confiança nos processos seletivos também melhorou. Pretende fazer mais um intercâmbio, para melhorar o inglês. Não tem vontade de morar fora do Brasil, para sempre não, gosta daqui. A família não notou muita diferença, sempre foi organizado e ambicioso. Gosta de ter a postura de acordo com o lugar em que se encontra, acha que não mudou muito.

A11: Mulher do interior, veio estudar na capital, morava em um pensionato de freiras e era bem controladora. Cursou matérias que teria feito na PUC e acrescentou economia, que já tinha cursado aqui e não tinha gostado, e *English Business Communication*. Foi bom demais ver a noção de respeito com o pensamento do outro. Nunca sentiu discriminação por nada e não existe jeitinho na Holanda. Tratam mulher e homem de uma forma tão igual, que ela teve dificuldade, a igualdade assusta um pouco. Lá, se não sabe fazer algo a pessoa pede ajuda, aprende, de olho na independência. Sua adaptação no retorno foi bem difícil, ficou 1-2 meses bem balanceada. O negócio lá era viver em comunidade, você não vai à universidade só pegar o diploma. O pensamento mudou, sempre julgou muito e morar lá fez ver que não é porque não é do jeito que acredita correto, que está errado. O outro é diferente de você. Tenta não perder a essência que teve quando morou lá, acha que respeitar a opinião do outro é fenomenal. Descobriu-se uma nova pessoa, tem um equilíbrio maior, se permite mais, não tem ninguém te julgando, por isso você para de julgar as pessoas. Aprendeu que a religião não vai determinar realmente quem você é. Mudou, queria ser executiva workaholic e europeu

não é assim, você trabalha para viver. Tem que se lembrar de como era quando estava lá, não quer perder isso. Voltou e não está nem aí para o que as pessoas pensam dela. A Holanda a mudou para melhor, quando voltou perdeu um pouco da liberdade.

E01: Homem do interior, que vivia sem os pais em Belo Horizonte há 6 anos. A vivência ainda no Brasil o preparou para os desafios no exterior, já era mais independente e disposto a se arriscar. Aprendeu a ser mais humilde e a ver a partir da visão de outras pessoas, se colocar no lugar do outro. Acha que voltou com o alemão bom, mas o mais importante foi a desenvoltura, fazer por conta própria, abandonar o jeitinho brasileiro, fazer certo, hoje se sente completamente capaz de fazer qualquer coisa.

E02: Mulher que mora com os pais, já tinha morado no exterior, mas também com eles. Fez o programa de mobilidade com o namorado, inclusive dividindo o apartamento e frequentando as mesmas aulas. A convivência foi bem intensa em um círculo limitado, pouco contato com outros estrangeiros e outros idiomas. Sentiu a liberdade de morar sem os pais pela primeira vez. Tem pouca vivência e disposição para questões burocráticas. Teve dificuldade de adaptação à culinária e ao comportamento. Sentiu preconceito por ser brasileira em relação às drogas e prostituição. Focou no estudo e construiu boa relação com professores portugueses. Desenvolveu pouco o inglês, sente que seria complicado se não fosse o português. Vê o intercâmbio como um objetivo que foi alcançado e percebeu diferentes interpretações (e sentimentos) dos amigos de outras áreas, como direito e psicologia.

E03: Homem, mora com a família, este foi seu terceiro intercâmbio e ainda quer fazer outro. Foi para Portugal com a namorada, dividiram apartamento, mas fazem cursos diferentes. Inglês já era fluente, só teve que acostumar com a cultura local e voltou com nova visão dos portugueses. Ficou com mais vontade de ir para fora, focar na área de trabalho. Preferiu cursar disciplinas que não teria aqui. Aprendeu a cozinhar, a limpar a casa, não depender de pai e mãe, mas o destaque foi a aprendizagem na área, uso de outros materiais, tecnologias, termos de engenharia em inglês. Convivência de casal era a novidade, com estrangeiros já estava acostumado.

E04: Homem, mora e trabalha com a família, é bem apegado. Foi morar e estudar junto com a namorada, viveram vida de casados. Focou nos estudos e em eliminar matérias na

volta. Tinha medo de não ter o conhecimento necessário, não gosta de depender das pessoas. Se sentia motivado por ter matérias novas e pensamentos diferentes. O convívio o dia inteiro junto com a namorada começou a ficar cansativo, abriram espaço para atividades individuais. Tinha visão pejorativa dos portugueses e viu que eles tem essa visão das mulheres brasileiras. Hoje tem outra visão, mais global. Tem menos medo, é menos fechado, mais interessado. Passou a ser mais tolerante. Sua relação com a família melhorou, dá mais valor e se sentiu mais valorizado também. Percebeu que a timidez atrapalhou e se permitiu ser mais extrovertido. Viu como é ruim as pessoas não valorizarem as mesmas coisas. Enxergou o outro lado, pensar e analisar a situação.

E05: Mulher, que sempre morou com os pais, nunca tinha saído de casa ou viajado de avião. Era reprimida pelo receio da mãe do que os outros poderiam pensar e falar. Hoje faz o que tem vontade. Afinidade e companheirismo com a turma da república. Nunca pensou que estudaria fora, as oportunidades apareceram e foi na cara e na coragem. Aprendeu a dar valor às pessoas que estão do seu lado, se preocupa menos com o que os outros pensam, lá podia ser ela mesma. Aprendeu a falar em público e tomar a frente das coisas. Voltou mais espontânea, era muito tolhida. Ficou mais independente e conquistou liberdade em casa. A visão mudou muito, antes não tinha coragem de falar o que pensa. A readaptação em casa e na faculdade foi muito difícil. Em Portugal fez matérias que aqui não teria, engenharia civil aplicada à área de transporte. Na volta, passou a valorizar mais o curso daqui e fazer projeto de extensão. Sofreu discriminação e acha que brasileiros são um pouco discriminados em qualquer lugar, só pelo fato de serem brasileiros.

E06: Mulher do interior, veio estudar na capital, onde morava com os irmãos. Já tinha viajado para o exterior com irmãos e amigos. Não enfrentou muita dificuldade na Alemanha, por ter consultado pessoas que já tinham ido e na chegada estava acompanhada de um brasileiro que já falava um pouco de alemão. A universidade era muito organizada, o que também facilitou o dia-a-dia. É bem racional e não teve dificuldade para conviver com os alemães, que apesar de mais frios foram muito educados. Depois que aprendeu um pouco de alemão se arriscava na língua e percebeu que as pessoas ficavam mais comunicativas, mais receptivas. O que mais queria era desenvolver o inglês e conseguiu, ficou mais confiante. A consequência do intercâmbio é que se apaixonou pela experiência e a vontade de ir para fora só aumentou, paixão pelo diferente, pelo estrangeiro. Não gostaria de morar fora do Brasil

para o resto da vida, mas gostaria de passar um tempo em outros países. O intercâmbio mudou muito sua cabeça, não só a questão do idioma. Antes já era organizada, ficou mais atenta aos detalhes, se planeja melhor. Ficou mais preocupada em receber bem os estrangeiros, por entender o que a pessoa está passando.

E07: Mulher, filha única, mora com os pais. Namora há cinco anos, foi fazer intercâmbio em Portugal e o namorado na Escócia. Nervosa, aprendeu que os portugueses não estavam sendo grosseiros com ela, é o jeito deles de falar. Abriu a cabeça, viu que o mundo é muito maior, aprendeu que há o seu Brasil e vários Brasis. Voltou mais aberta, aprendeu que a pessoa é dona da própria vida, tem espaço para todos no mundo, cada um do seu jeito. Agregou conhecimento acadêmico com disciplinas que não teria aqui. Melhorou a escuta de inglês. Intercâmbio é uma coisa que agrega muito. Amadureceu, viu o mundo maior, pôde se virar sozinha, não precisa de ninguém para viver. Amadurecimento na forma de se portar, se apresentar, ver como se vive a vida. Acredita que você continua sendo você mesmo, só quem está precisando mesmo muda tanto. Depois volta para a realidade aqui, porque lá é sonho.

E08: Homem, mora com a família. Ficou em um alojamento da universidade, dividiu o quarto com um mexicano. Estava desanimado com o curso, precisava dar um tempo. Os pais comentaram que amadureceu bem, na universidade tem mais paciência para estudar e no retorno obteve melhores notas. Aprendeu a ter paciência para o estudo, com outra pessoa, outra cultura, tenta entender o ponto de vista de outras pessoas. Acostumou fácil com a rotina de morar sozinho, ser independente, aquele silêncio, um tempo para refletir. Fica mais à vontade sozinho. Mudou o ponto de vista, viu que é relativo. Hoje se esforça mais e está mais organizado, mais interessado, com um plano de vida, visão de futuro.

4.2 Análise das entrevistas

As entrevistas, já transcritas, foram relidas diversas vezes, neste momento não houve distinção quanto ao curso de graduação dos respondentes ou de qualquer espécie. Os arquivos de texto foram inseridos no NVivo e cada entrevista, à medida que era lida, tinha os trechos destacados em nós. Alguns nós foram criados antes dessa leitura e, durante o processo, conforme necessidade, outros foram identificados. Assim que todas as entrevistas foram destacadas em nós, passou-se à leitura do conteúdo de cada nó. A leitura do conteúdo

confirmou alguns nós, fundiu e renomeou outros. Essa revisão da árvore de nós levou à estrutura da análise, pois além da familiaridade dos temas, houve uma classificação temporal e a relação com os pilares da educação. A classificação temporal separou em dois momentos: planejamento e chegada ao país de destino é o primeiro, e a experiência de mobilidade é o segundo. Essa classificação emergiu da tentativa de identificar um fio condutor da narrativa. Ao organizar os temas de forma cronológica os momentos estavam formados. Além da cronologia a retomada da classificação bibliográfica também contribuiria para a compreensão dos fatos e resposta da pergunta de pesquisa, assim cada tema foi associado a um dos pilares da educação. Vejamos os momentos temporais nas sessões seguintes e como os pilares foram trabalhados dentro de cada um.

4.2.1 Planejamento e Chegada ao País de Destino

Ainda que o conteúdo aqui analisado não tenha relação direta com a aprendizagem, ele revela o quanto os entrevistados estavam preparados ou não para uma viagem internacional a uma outra cultura. Revelou-se algum despreparo desde em cuidados mínimos, como a obtenção de visto para entrada em outro país, até a hospedagem nos primeiros dias. O despreparo também leva à dificuldade de adaptação, e transtornos poderiam ter sido evitados com pesquisas sobre a moeda e hábitos alimentares. Os subitens relativos ao planejamento e chegada ao país de destino foram revelados na narrativa de dificuldades ou agradáveis surpresas que não são exclusivas em programas de mobilidade acadêmica internacional, poderiam apresentar-se em uma viagem de turismo, um curso de línguas, fotografia ou culinária, por exemplo.

4.2.1.1 Preparo e despreparo para o intercâmbio

Qualquer viagem requer atenção quanto ao visto, até para descobrir quando este não é necessário. As condições iniciais vão do meio de transporte para se deslocar a partir do aeroporto, a hospedagem, a alimentação etc. Muito do que será vivido no exterior será influenciado pelo olhar pessoal, por como cada um encara as situações, o que tratamos com diferentes abordagens: abertura para coisas novas, experiência prévia e questionar, buscar informação sozinho. Nesses e em outros quesitos a proatividade pode ser crucial, a ponto de transformar um possível problema em algo corriqueiro, sem destaque. O subitem disciplinas,

apesar de estar presente em todo o período no exterior, é definido antes, seja pelo aluno ou em conjunto com o coordenador. É praxe que as disciplinas a serem cursadas na instituição estrangeira sejam escolhidas e o coordenador do curso de origem deve estar ciente dessa escolha, por isso são relacionadas em um documento assinado pelo coordenador e enviado à universidade anfitriã antes da viagem.

Quanto aos pilares da educação, o visto e questionar, buscar informação sozinho são relativos ao aprender a conhecer, são subitens que demandam pesquisa, busca do conhecimento. Condições iniciais é um subitem dividido entre a parte prática, ligada ao aprender a conhecer, e a parte relacional, que diz respeito ao aprender a conviver, que no caso se deu pela distância, aprender a conviver longe da família, principalmente. Disciplinas, por tratar-se do processo de escolha de quais disciplinas cursar está relacionado ao aprender a aprender, que é parte do conhecer. Experiência prévia vem do aprender a fazer, o que ficou gravado de situações anteriores, o que o dia-a-dia ensinou. Abertura para coisas novas é resultante da educação, da criação familiar, relativa ao aprender a ser, quando o indivíduo já teve informação e/ou vivência suficientes para definir como irá se portar, o que deseja transmitir, o que norteará sua caminhada.

4.2.1.1.1 Visto

Com relação ao visto, apenas estudantes que foram para a Europa mencionaram esse tema. Quando o destino era Portugal e França os vistos foram solicitados do Brasil, já os estudantes que foram para a Alemanha apresentaram carta de aceite da instituição de destino na chegada, permaneceram os três primeiros meses sem visto e só para o período restante foi solicitado o visto com o apoio da Faculdade.

A06, que foi para a França pesquisou tudo, já conhecia o processo de solicitação do visto e que o passaporte só seria entregue no último momento: um dia antes ou na data da viagem. Como já havia feito intercâmbio durante o segundo grau no mesmo país, qualquer dificuldade enfrentada se deu na primeira viagem anos antes... Ela foi a única pessoa da Administração que destacou o processo de visto em seus relatos.

Da Engenharia tivemos depoimento de quatro estudantes, sendo que dois foram para Portugal e dois para a Alemanha. Sobre a obtenção do visto para Portugal apenas E03 achou que o visto chegou em cima da hora. Já E02 demonstrou certa displicência quanto ao documento, não verificou a validade inicialmente e, quando da renovação no exterior, se

chateou com o pagamento de nova taxa, além do deslocamento até o consulado, e considerou o processo um sofrimento. Na Alemanha, ao chegar E01 entregou a documentação à faculdade e após os três meses iniciais foi a IES que providenciou o visto. E06 foi instruída pela faculdade sobre o processo do visto, os documentos necessários e também permaneceu os primeiros meses como turista, sem visto.

As universidades alemãs instruíram os estudantes dessa forma e seguindo tais instruções eles não enfrentaram aborrecimento ou dificuldade. Nos relatos não fica claro se houve por parte das instituições portuguesas e francesa informação para que o visto fosse solicitado do Brasil ou se coube a cada um pesquisar o procedimento a adotar.

Demonstrando certo desconhecimento da importância desse documento, uma das pessoas que esteve na Holanda relata que a amiga teve o documento que substitui o passaporte furtado, mas não procurou as autoridades brasileiras ou holandesas para comunicar o ocorrido. Como relatou:

eu também não sei se a gente deveria ter procurado a embaixada, o consulado ou coisa do tipo, porque, querendo ou não, foi roubado dela o documento de visto, só que ela passou a andar com o passaporte. Se a gente tivesse esse documento não precisava andar com o passaporte. Acho que se tivesse sido o passaporte a gente teria procurado o consulado. Era no final já... Deixa pra lá. (A11).

4.2.1.1.2 Condições iniciais

A saída do Brasil, apesar da expectativa para a viagem, nem sempre foi fácil. Alguns alunos relataram a dificuldade de se despedir da família, sendo que um deles de forma mais enfática, como se fosse necessário cortar o laço, que não suportaria a distância.

A chegada ao país de destino variou do conforto de ser recebido no aeroporto por um conhecido (A5, E2, E4), da conveniência de conhecer ou viajar com alguém que conhece a língua local e já esteve no país anteriormente (A6, E6), à insegurança de estar sozinho em um país que não conhece e, às vezes, também não sabe o idioma (A1-A4, A9-A11, E1, E3, E5, E7-E8). Ao ser recebido por alguém que mora na cidade, a incerteza da viagem se dissipa e dá espaço ao alívio por não ter que tomar as primeiras decisões em outro país sozinho. Viajar com quem fala sua língua permite observar e comentar as situações que se apresentam. No caso, E06, pôde refletir quanto ao seu despreparo e dificuldade que enfrentaria para entender o metrô, se deslocar, saber onde comprar o tíquete, saber pedir uma informação, entender a resposta, se fazer entender... Já A6, conhecia tanto a língua quanto o país. A pessoa que viaja

e se vira sozinha vai resolvendo os problemas à medida que estes se apresentam e os sentimentos vão depender de cada um, do planejamento, da liberdade, do sucesso ou fracasso provados.

Apenas A02 trouxe de forma tão clara a importância de alguém que sai do seu círculo estar aberto ao que for apresentado. Por já ter viajado ao exterior diversas vezes, aprendeu a controlar suas expectativas, evitando se decepcionar. Já viu muitas pessoas mentindo sobre o que viveram no intercâmbio para que a narrativa ficasse mais legal ou contando como gostariam que tivesse sido, negando o que as decepcionou.

Outro estudante relatou um amadurecimento instantâneo, como se o fato de estar sozinho o preparasse para tomar decisões, gerir seus recursos, etc. Parece que ao olhar para trás, vendo as dificuldades que superou o estudante se sinta mais maduro, porém esse crescimento não é instantâneo e não se dá apenas pela distância dos pais. A mesma situação poderia ter levado ao desespero, à necessidade de suporte de outras pessoas, da instituição... Não é questionado o amadurecimento, mas o caminho para conquistá-lo, certamente não foi um passe de mágica ocorrido no avião.

Quando eu aterrissei na França, que eu falei: – Agora não tem jeito de voltar para trás mesmo! Deu um choque de realidade. Você começa a ver as coisas de outra forma, de forma muito instantânea, eu senti de forma repentina, até um certo amadurecimento: agora eu não tenho pra quem, onde pedir socorro! Sou eu e eu aqui nos próximos 6 meses. Então eu acho que já começa aí, na hora que você pisa fora mesmo, que cruzou o oceano, não tem mais pai, não tem mais mãe, não tem mais ninguém na verdade. Você vai tomar suas decisões, gerir os seus recursos, eu acho que é por aí... A ficha caiu. (A09)

Quanto ao trajeto inicial no país de destino, a experiência anterior no exterior não foi determinante. O estudante A02, que já havia viajado teve mais facilidade em se juntar a um grupo de estudantes que ia para a mesma universidade e se virou bem. “eu fui para a Coreia do Sul, já cheguei lá 3 dias antes de, das aulas começarem, 3 a 5 dias antes, não me recordo agora. Aí fiquei num *hostel* com alguns brasileiros, que tinha uma comunidade de brasileiros no *facebook* e a galera que estava chegando estava indo para esse *hostel*, do Ciência sem Fronteiras, eu fiquei com eles e aí algumas pessoas estavam indo para a faculdade e a gente foi junto.” (A02). Um outro aluno, E01, que viajava pela primeira vez sozinho, fez uma pesquisa na internet que o levou sem problemas pelos aeroportos e estações de trem acompanhando onde e quando chegaria. “Você sabe em que cidade vai parar, o que você vai fazer... Assim, dá para chegar tranquilo. Eu acho necessário [pesquisar]. Mais para não ser pego desprevenido, entendeu? Então assim, preparação. Eu já sabia onde que ia comprar

passagem, eu já tinha conversado com o pessoal que já tinha ido, eu já sabia, não exatamente a localização física no aeroporto, né? Mas já sabia, quando comprasse a passagem, quais lugares eu ia passar até chegar.” (E01). Por outro lado, A03, observou alguns aspectos como reserva e endereço do *hostel* para onde iria do aeroporto, porém deixou o trajeto a cargo do taxista. Ao descobrir que diversos taxistas não sabiam onde era o endereço, se desesperou achando que tinham sido enganadas e só viam a alternativa de dormir no aeroporto. Quando apareceu um taxista que conhecia o caminho ficaram desconfiadas, a desconfiança só piorou no trajeto até o *hostel*. Quanto menos experiente o viajante, mais sujeito ao desespero ele parece e com medidas simples, como solicitar pontos de referência ou fazer o trajeto na internet, já se sentiria mais seguro, minimizando possíveis dificuldades.

Quanto à hospedagem, nove dos dezessete estudantes optaram pela residência estudantil e os oito que ficaram em apartamentos se dividiram em dois grupos, cinco em repúblicas e três que moraram com os namorados brasileiros. Aqueles que ficaram em moradia estudantil já tinham sua vaga garantida do Brasil. Alguns relataram opção de quarto individual ou duplo, com cozinha e banheiro compartilhados ou dentro do quarto. Outros passaram a primeira noite em *hostel* para no dia seguinte se dirigirem à residência, isso se deu devido à chegada em um feriado ou à distância do aeroporto para a cidade de destino, de qualquer forma não houveram grandes dificuldades. Quanto aos apartamentos, alguns já haviam acordado a permanência do Brasil e outros deixaram para decidir onde ficar quando já estivessem lá. Mais uma vez quem definiu a estadia do Brasil não teve grandes problemas. Do grupo que procurou apartamento na chegada, alguns ficaram uma semana em hotel e conseguiram encontrar um apartamento. E05 não teve a mesma sorte, ela e os amigos não encontraram apartamento, foram para uma pensão e tiveram inúmeros contratemplos ao acreditarem que tinham conseguido um apartamento, deixarem a pensão e se verem na rua... Os inquilinos anteriores decidiram permanecer no apartamento no último momento e o grupo passou uma noite horrível dormindo de favor em um lugar sujo, com frio e com medo. As decisões em grupo podem ser mais difíceis e a economia pode sair cara! Se tudo tivesse corrido bem, talvez o risco não ficaria claro, mas com a situação enfrentada o prazo pareceu muito curto para resolver uma questão tão importante. Depois do susto E05 e seus amigos ainda enfrentaram uma noite na rua na Itália, por terem a prática de economizar uma noite de hospedagem dormindo na estação de trem ou aeroporto, só não se certificaram que a estação funcionasse 24horas...

4.2.1.1.3 Abertura para coisas novas

Abrir mão da privacidade e conforto de um quarto individual, fazer compras em mercados voltados para outras culturas e entender que cada um é dono da sua vida teria algum ponto comum? Nos três casos relatados, os estudantes se permitiram viver fora do padrão em que estavam acostumados, demonstrando maior abertura para lidar com situações inesperadas. A convivência com pessoas de outras culturas seria maior em um alojamento com cozinha e sala compartilhados. E06 preferiu interagir a permanecer isolada no quarto com cozinha e privacidade. A economia e possibilidade de comer alimentos de melhor qualidade levaram A06 a descobrir uma feirinha para alimentos frescos, carne de um açougue muçulmano e um mercado árabe para azeitona, pães e outros artigos. E07 aprendeu que cada pode ter o seu gosto, mesmo diferente há espaço para todos, sem ultrapassar os limites dos outros.

Por outro lado tem gente que não está disposta a se adaptar, acredita que vai levar a mesma vida, seguir os mesmos costumes, mesmo estando em outro país, outra realidade. A06 que aprendeu a adequar suas compras ao orçamento, critica a culinária francesa, que para ela não é boa em temperar carne e, além disso, levou vários produtos do Brasil para manter seus hábitos alimentares... Ela provou e não gostou, pelo menos provou! A solução encontrada nos mercados alternativos foi ótima, mas levar alimentos do Brasil, infringindo a legislação, está longe do ideal.

A primeira vez eu sofri, porque ele pega a frigideira quente, sem óleo nem nada, só sela a carne, fica mal passada, depois põe sal. Eu gosto de carne com alho, tempero, etc. Levei tempero do Brasil, não tive diferença com comida dessa segunda vez não, pela experiência que tive na primeira, foi bem mais fácil. O que a culinária francesa é ruim é de temperar carne, eles não sabem temperar carne. (A06)

Às vezes a restrição é externa, como nos alojamentos organizados por nacionalidade, facilitando a gestão e dificultando a convivência intercultural. A opção por alojamentos também passa pela predisposição de cumprir regras, o que não foi o caso de E05, que mesmo conseguindo vaga em moradia estudantil preferiu ficar na república de brasileiros. “No alojamento geralmente eles colocavam as mesmas nacionalidades juntas (...) e tem muita regra, (...) não pode levar ninguém para o quarto, igual os meninos dormiam lá em casa, não podia dormir, (...) e a gente preferiu ficar na república.” (E05)

Independente da abertura de cada um para novas experiências é fundamental que os visitantes se inteirem das regras e costumes locais e os respeitem, ainda que sem os entender ou concordar. O ideal seria pesquisarem sobre a cultura antes de ir, porém se não foi feito o

melhor seria observar e se informar durante toda a estadia. A02 relata que tem “essa parte educacional, que a pessoa tem que no mínimo dar uma lida antes para poder chegar lá (...) Você é o intruso, você tem que se adaptar à cultura deles, não eles tem que se adaptar à sua.” A gentileza de algumas palavras na língua local também pode facilitar o contato... Para A04 “é totalmente diferente quando você chega para uma pessoa local, se aproxima dela e fala o idioma dela, não falar, mas pelo menos cumprimenta no idioma dela, isso acho que já faz as pessoas serem mais receptivas com você.”

4.2.1.1.4 Experiência prévia

Certamente uma pessoa que já esteve no exterior está melhor preparada para outra experiência internacional. Se passar por uma situação de catástrofe, estará mais atenta a questões que muitos nem imaginam. A02 procurou a embaixada para fazer seu registro de estrangeiro, atento ao risco de estar em um país em guerra, a Coreia do Sul, e às intempéries asiáticas, mas foi tão difícil que desistiu! Conversando com os colegas, descobriu que ninguém sabia da necessidade, pois não há orientação nesse sentido. “Então procurei para fazer o registro, mas não foi muito eficiente. [Iniciativa] Minha! Não existe essa orientação. (...) Eu acho que a gente ainda peca um pouco nessa parte.” (A02)

Quem vai a primeira vez ao exterior pode ter tido experiências, que dão uma ideia do que encontrará fora, podem servir de preparação. Para A06 ter participado da AIESEC, convivido com muito estrangeiro, permitiu que ela vivenciasse um pouco do que viveria no exterior, um pouco da diversidade cultural. Já A10 acredita que quem vem do interior para a capital vive a mesma coisa, mas sem acréscimo do idioma e em uma cultura semelhante. Vai para onde não conhece ninguém, vai morar sozinho, ter que se cuidar e controlar seu dinheiro... E01 que viveu essa mudança para fazer cursinho e faculdade na capital. Concorde que sua visão abriu muito e acrescenta que de Belo Horizonte para o exterior a experiência foi multiplicada! Para ele é radical, quem não vive esse ‘estágio’ intermediário tem uma experiência muito mais intensa, “é a experiência de morar em outro país e morar sozinho pela primeira vez” (E01).

4.2.1.1.5 Disciplinas

A escolha das disciplinas a serem cursadas no exterior pode dar-se por afinidade ao

tema, idioma em que é ministrada, recomendação do coordenador, etc. Seja qual for o motivo, a consequência prática, que impacta a duração do curso é a equivalência e eliminação de matérias. Alguns alunos relataram que já tinham a ideia firme do que queriam, seja eliminar matérias ou cursar disciplinas diferenciadas, e buscaram apoio da coordenação do curso para atingir o objetivo, destes apenas alguns tiveram sucesso. Já aqueles que não tinham a ideia formada, pareceram mais abertos às sugestões de colegas e da coordenação, bem como aos apelos das disciplinas ofertadas.

Em países como Alemanha, França e Coreia do Sul, muitas disciplinas não eram ofertadas em inglês e essa informação só foi obtida no destino. Na Holanda e na Hungria a língua oficial nas universidades era o inglês, apenas as aulas do idioma eram ministradas em holandês e húngaro. Em Portugal as matérias eram dadas em português ou inglês, caso houvesse algum aluno cuja língua não fosse o português. No Chile, todas as aulas eram em espanhol.

Os estudantes que já cursavam os últimos períodos de seus cursos relataram baixa expectativa de eliminação de matérias e maior interesse em diversificar, cursando matérias não ofertadas na IES de origem ou de outros cursos, de graduação ou mestrado.

Quanto à orientação prévia sobre disciplinas, apenas cinco (de um total de dezessete) entrevistados relataram ter conversado com profissionais da IES de origem, geralmente com o coordenador do curso. Esse número denota a falta de interesse ou pró-atividade dos estudantes na busca por informações relativas às atividades no exterior. Por parte da instituição também não parece haver uma instrução ou alinhamento quanto ao que se espera academicamente do aluno que cursa um semestre letivo no exterior, ficando a cargo dos coordenadores aconselhá-los segundo suas convicções pessoais. Um dos alunos (E03) que buscou orientação do coordenador acatou a sugestão de cursar disciplinas diferentes daquelas ofertadas aqui, mas ao retornar parece ter se arrependido ao verificar que haveria atraso na sua formatura e que colegas de outro curso com quem conviveu no exterior conseguiram eliminar cinco matérias, mantendo a previsão de formatura.

Os estudantes relataram com surpresa que algumas disciplinas que gostariam de cursar não seriam ofertadas naquele semestre e que tiveram que reduzir o número de matérias por exigência da coordenação da IES de destino. Quanto à oferta em apenas um dos semestres nenhum dos alunos mencionou que o regime do curso no exterior era anual, mas é provável que esta seja a razão da frequência diferente da praticada no Brasil, onde predomina o regime semestral. Sobre a impossibilidade de cursar o mesmo número de matérias que cursariam no

Brasil, algumas instituições justificaram pela carga horária maior e outras por saberem que intercambistas iriam viajar, precisavam conhecer a cidade e não ficariam só estudando. Neste ponto pode-se inferir que os profissionais das IES de destino acreditem, valorizem ou sejam instruídos a facilitar outro tipo de experiência que não a acadêmica aos alunos em mobilidade. Um dos entrevistados (A09) que montou a grade similar àquela que cursaria no Brasil concluiu que havia se matriculado em muitas disciplinas, pois teve dificuldade de conciliar as aulas e o estudo para as provas, o que leva a crer que a restrição imposta em algumas instituições é pertinente.

Apesar das restrições quanto ao número de disciplinas e período em oferta, dois entrevistados contaram ter-lhes faltado conhecimento para acompanhar e conseguir aproveitamento mínimo da matéria. Essa situação ocorreu com estudantes de engenharia. E03 contou que “Teve uma inclusive, que eu nem passei (...). Era uma matéria bem mais complicada, bem mais avançada, que não conseguia mesmo acompanhar, que tinha coisa que eu não tinha feito aqui ainda (...) Tinha que ter pré-requisito.” Por sua vez, E05 relatou que “Teve matéria que eu não tinha base, tive que deixar de fazer, parei no meio do curso porque não tive base, mas as outras eu consegui e foi tranquilo.”

4.2.1.1.6 Questionar, buscar informação sozinho

Alguém que se propõe a viajar sozinho, ainda que com amigos, viaja sem um responsável, e deve estar ciente da necessidade de se informar, de questionar o que lhe é apresentado e que ainda assim a decisão final será sua. Observar, ouvir, perguntar e questionar a validade serão ações frequentes, e se não for assim é provável que o caminho seja mais tortuoso. A09 se decepcionou ao não conseguir fazer as primeiras provas em Haia. A universidade não abriu exceção para o estudante que não foi informado sobre a inscrição para as provas e ele, além de não conseguir notas nas disciplinas, não sabe se foi uma falha da universidade de destino ou da origem. A consequência é clara, sem notas não é possível eliminar matéria, e ao pensar nisso pecar pelo excesso nas perguntas deixaria de ser constrangedor, passando a ser uma tática. Para E04 os professores não davam liberdade para fazerem perguntas, mas o próprio estudante revela medo de não saber o necessário e receio de procurar pessoas que não conhecia. Ninguém sabe tudo e o quanto antes se permitir não saber, buscar quem possa ensinar, etc, mais leve será seu caminho. No caso de E06, parece não ter faltado informação, mas interesse. Já que estava acompanhada de um brasileiro que sabia

alemão e tinha estado na Alemanha, ela não se envolveu nas questões práticas, qual o trajeto?, onde e como comprar os bilhetes?, como se informar?. Não ficou claro o que a levou a refletir sobre a dificuldade que teria em vencer essas questões se estivesse sozinha, mas é indiscutível a importância daquela companhia. Para ter essa tranquilidade ela se informou sobre o grupo de intercambistas e descobriu o tal brasileiro que poderia ciceroneá-la. Se informou bem a princípio e depois pôde se preocupar menos.

E01 chegou por Frankfurt e tirou todas as dúvidas no guichê onde comprou a passagem de trem, o que acabou se mostrando uma sábia atitude, pois no trem as pessoas já não falavam inglês. Se tivesse deixado as dúvidas para depois poderia ter enfrentado dificuldades. A partir do momento que a PUC o colocou em contato com a faculdade alemã ele já entendeu que tudo seria por sua conta.

Na Coreia do Sul, E08 conviveu bastante com estudantes de engenharia que foram pelo programa Ciência Sem Fronteiras e através deles conseguiu o contato da pessoa que organizava os estágios. Mesmo sabendo que o programa da PUC não previa estágio ele resolveu arriscar, não recebeu nem resposta, mas tentou. E08 não perdeu nada, a negativa ele já tinha e se houvesse uma vaga essa poderia ser dele. Outro estudante, A02, que também esteve na Coreia do Sul buscou junto ao consulado um trabalho, conseguiu e a atividade que duraria algumas semanas foi renovada diversas vezes, já durava um ano e meio...

4.2.1.2 Dificuldades de adaptação

No início nem tudo são flores (e depois também não!), mas algumas questões provocam maior desconforto na experiência de intercâmbio acadêmico internacional. Temas característicos de experiências internacionais são o idioma e a moeda, mas diversos aspectos que seriam encontrados em outras cidades ou regiões do próprio país podem ter destaque conforme cada um encara a situação ou desconforto. A09 teve dificuldades com a língua e com a localização:

Eu senti diferença na dicção, na fluência oral, nos *linking sounds* que eles falam, aquelas palavras que eles vão emendando, igual a gente emenda muita coisa também... Até você se sintonizar, eu senti um pouquinho de dificuldade em me localizar inicialmente. É como se você caísse num território totalmente novo, na época não tinha essas tecnologias todas de GPS na palma da mão e tal, então até se sintonizar, aqui é onde eu moro, ali é o supermercado, aqui é um bom lugar para eu almoçar... (A09).

Já E04 foi para Portugal, não teve dificuldades com o idioma, mas sentiu o desafio nas descobertas do dia-a-dia: “o metrô, você não entende como funciona, tem etapas, tem zonas, tem espaços, você não sabe onde fica a universidade, (...) Tudo descoberta! É interessante, mas também é desafiador, põe a gente um pouco com medo, friozinho na barriga.”(E04)

Dentro dos pilares da educação, questões de câmbio poderiam ser amenizadas com mais informação, o que caracteriza a busca pelo conhecimento, o aprender a conhecer, porém não se esgotam nesse pilar, tocam também o aprender a fazer na gestão diária de recursos. O subitem alimentação também passa pelo aprender a conhecer, evitando surpresas no destino ao se informar sobre os costumes, contudo a sujeição diuturna a hábitos estrangeiros está relacionada ao aprender a ser.

4.2.1.2.1 Alimentação

A alimentação na Coreia do Sul é bem diferente da nossa, mas os dois estudantes que foram para lá se acostumaram e não tiveram problemas. A02 tomava arroz de café da manhã e essa foi a parte fácil. Ele não comia ovo, nem pimenta, mas se adaptou tão bem que hoje come os dois e descobriu que adora ovo, come praticamente todo dia! E08 contou que a comida lá é muito apimentada e muito diferente da que está acostumado, mas ele entrou no ritmo. Viu muita gente reclamando e com a alimentação prejudicada por comer *fast food* todos os dias. Talvez o perfil dos estudantes que foram para a Coreia do Sul seja de pessoas que se adaptam melhor, que encaram as adversidades.

A estudante A03 foi para Portugal e a alimentação foi determinante na escolha da hospedagem, não por ser muito diferente do Brasil, mas pela preferência por comida caseira: “Preferi alugar um apartamento de estudante, porque não sou de comer fora e para eu poder cozinhar seria bem mais fácil se eu morasse lá e acabou ficando mais barato.” (A03). Já E02 viveu quase que o oposto, pois comia em casa para economizar e não tinha condição de comprar sempre os produtos que gosta de ter em casa, além de não ter forno no apartamento, o que também restringiu o cardápio! Por sua vez, A06 também cozinhava, mas a razão era outra! Ela foi pela segunda vez para a França e como não gostou de alguns aspectos da gastronomia francesa, dessa vez levou feijão, farinha, leite condensado e temperos do Brasil para preparar a comida do seu jeito. O apego ou restrição é tão grande que o fato de não poder levar alimentos para outro país não a impediu de recheir a mala de artigos alimentícios. As

dificuldades relatadas por A03, E02 e A06 provavelmente também ocorreriam em uma mudança dentro do estado ou país.

4.2.1.2.2 Câmbio

Uma moeda mais conhecida como o Euro gera comentários relativos ao custo de vida e à necessidade de gerir bem o dinheiro, como foi o caso de E02. Vários estudantes não tinham costume de administrar os próprios recursos no Brasil e um dos que já morava sozinho relatou que já estava acostumado, sendo esse um dos aspectos encarados ao mudar do interior para a capital e morar sem os pais.

Moedas com as quais não tinham nenhuma familiaridade geraram situações inusitadas. O primeiro contato de A04 com o Florin Húngaro foi no desembarque, pois no Brasil só é possível comprar Euro ou Dólar, e ela estava com pressa para chegar em casa antes do anoitecer. Nessa correria não sabe dizer se perdeu uma nota ou se deu a alguém valor maior que o devido, o fato é que nos primeiros momentos no país, perdeu o equivalente a R\$100. Seja cansaço, pressa ou falta de familiaridade com a moeda a perda a chateou bastante. Já A02 contou que na Coreia do Sul, ao chegar na universidade deveria pagar uma taxa, mas não tinha dinheiro local e não aceitavam cartão. Foi procurar um banco e o cartão não funcionava, a surpresa foi descobrir que aquela máquina, igualzinha a um caixa eletrônico era outra coisa...

4.2.2 A Experiência de Mobilidade

Como a mobilidade acadêmica internacional contribuiria para a aprendizagem de Administradores e Engenheiros é a questão da pesquisa e exatamente para respondê-la a análise foi separada em momentos. O foco está na mobilidade, na aprendizagem que decorre dela, portanto foi identificado o momento específico e apartados os temas não diretamente relacionados. O momento específico é a Experiência de Mobilidade e os outros temas se concentram no Planejamento e Chegada ao País de Destino.

Tendo o período já delimitado, era necessário ordenar a apresentação. Os eventos seriam postos de forma a facilitar o entendimento da aprendizagem que se deu. Neste ponto retomamos as referências bibliográficas e os temas foram agrupados nas Quatro

Aprendizagens Fundamentais, também chamadas Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O conteúdo aqui analisado tem relação direta com a aprendizagem em decorrência da mobilidade. Revelaram-se os pontos mais frequentemente relatados em cada tipo de aprendizagem. O conhecer ficou restrito ao idioma. Fazer teve pouco destaque, tanto na questão profissional como nas questões práticas diárias. O conviver abordou a diferença cultural e diversos tipos de relacionamento. E o ser reuniu o medo, a quebra de preconceitos e as mudanças de postura. Os temas serão apresentados nas próximas sessões.

Mobilidade é conceituada por Freitas (2009), em sentido amplo, como a capacidade, a disposição e o desejo de um indivíduo de mudar geograficamente e de interagir com diversidades, buscando adequações que potencializem o seu desempenho profissional e enriqueçam a sua vida pessoal; esse indivíduo aberto a experiências, que confrontem e alarguem os limites dos seus conhecimentos, de suas experiências pessoais e profissionais, e também de suas certezas culturais. O conceito de mobilidade não está limitado a um fenômeno geográfico, é um conjunto complexo de disposições e competências que possibilita ao indivíduo interagir com um outro, diferente de si, permitindo-se vivenciar a alteridade profissional e pessoal. Pode ser um desejo do indivíduo, mas aprender e apreender a diversidade do mundo é urgente para empresas de atuação global. A exemplo da essência do capital cultural de Bourdieu (1972; 1980; 1994), também assumimos que o capital mobilidade não é um dom, mas um aprendizado que pode se beneficiar de várias fontes e processos de socialização, uns mais acessíveis que outros. Esse aprendizado depende de um capital econômico, mas não é dele uma mera decorrência; depende da estimulação à curiosidade e ao gosto pela aventura e risco; depende do acesso à tecnologia moderna de comunicação em rede; também pode ser facilitada pelo histórico familiar, na medida em que uma convivência multicultural em casa ajuda no processo de adaptação e aprendizagem de idiomas; viagens de todos os tipos auxiliam a relativizar as verdades culturais e a desenvolver o autoconhecimento e a tolerância ao outro. (Freitas, 2009)

4.2.2.1 Conhecer o idioma

Aprender a conhecer trata do domínio de instrumentos do conhecimento, do estímulo à curiosidade intelectual, ao senso crítico e à capacidade de discernir. Conhecer supõe aprender a aprender, sendo seletivo na escolha do que aprender e de como aprender. A aprendizagem

do conhecimento não acaba, deve ser por toda a vida, enriquecendo-se com experiências do trabalho e de fora dele. (Delors et al. 2003 e 2010).

Recuperamos o conceito de Delors et al. (2003 e 2010) e o idioma é considerado um exemplo desse tipo de aprendizagem, além de ser um dos pontos em que se pode verificar a evolução dos estudantes. Todos os entrevistados relataram melhor desempenho em pelo menos uma língua estrangeira. A01 e A06 foram para a França, sendo que A01 entrou no programa pelo edital de inglês e não tinha interesse prévio pela língua francesa; por sua vez A06 já estudava francês e tinha feito um intercâmbio durante o segundo grau também para a França. As duas tiveram aulas de francês, a diferença está no idioma das disciplinas escolhidas: A01 cursou as matérias em inglês, A06 cursou metade das matérias em inglês e a outra metade em francês. As duas conseguiram melhorar o desempenho nos dois idiomas. A02 e E08 foram para a Coreia do Sul, não havia exigência de estudar coreano e não aprenderam essa língua, mas o inglês deles evoluiu. A03 foi a única aluna de Administração que foi para Portugal, já falava inglês e todas as matérias que fez foram ministradas em inglês, com outros estrangeiros. A04 foi para a Hungria, fez algumas aulas de húngaro para ser educada e cativar os nativos a serem mais receptivos. Todas as disciplinas foram cursadas em inglês e ela se desenvolveu no idioma. As palavras que aprendeu em húngaro, já as esqueceu. A05 e A10 foram para Santiago, Chile, e apesar de já falarem espanhol sentiram um pouco a diferença no modo de falar dos chilenos, mas se adaptaram rapidamente. Todas as disciplinas eram ministradas em espanhol e todos os estrangeiros tinham aulas do idioma. Eles também sabiam inglês e às vezes usavam essa língua na comunicação com estrangeiros. A09 e A11 foram para Haia, Holanda. Já falavam inglês, lá fizeram todas as matérias em inglês e melhoraram a fluência nessa língua. As aulas de holandês não eram obrigatórias e não estudaram o idioma.

E01 e E06 foram para a Alemanha, ambos falavam inglês e fizeram todas as matérias nessa língua. O primeiro contato com o alemão foi lá, as aulas do idioma eram obrigatórias. Evoluíram bem o inglês e também o alemão – ainda que não na dimensão que julga E01. “Não voltei fluente em alemão, de jeito nenhum, seis meses é complicado voltar fluente, mas tenho noção, voltei com inglês, voltei com alemão básico forte. Já é alguma coisa a mais para colocar no currículo”. Pelas palavras de E01, alemão parece ser um idioma fácil, cuja fluência seria rapidamente conquistada. Dá também a impressão que o estágio de evolução da língua logo após o básico já seria a fluência... A afirmação deve ser fruto do entusiasmo pelo aprendizado, é sabido que o caminho para o alemão fluente é bem mais longo e árduo. E02,

E03, E04, E05 e E07 foram para Porto, Portugal. E02 e E03 já tinham bom nível de inglês e conheciam outros países. E04, E05 e E07 sabiam pouco inglês e pela primeira vez saíram do Brasil. As aulas eram ministradas em português, mas se tivesse algum estrangeiro que não falasse português os professores davam aula em inglês. Alguns professores, mesmo que todos falassem português intercalavam aulas nos dois idiomas. Os três estudantes demonstraram insegurança com a língua inglesa, o que restringiu a possibilidade de intercâmbio ao país de destino e a escolha de disciplinas, evitando matérias ministradas predominantemente em inglês, como Logística. Todos os entrevistados tiveram aulas em inglês e melhoraram o desempenho na língua.

Nos relatos, o idioma se revela o meio para alcançar outros objetivos e, em meio a diversas possibilidades de aprendizagem, seria inadequado pensar nele como o principal aspecto desenvolvido em programa de mobilidade acadêmica internacional. Não é o principal, mas o domínio de uma língua estrangeira é um dos resultados da pesquisa de Murphy-Lejeune (2000) que identificou desenvolvimento linguístico e cognitivo, aquisição de competências sociais e aprendizagem intercultural como as principais conquistas dos programas de intercâmbio internacional. (Lima & Riegel, 2010; Murphy-Lejeune, 2000). Os intercambistas procuram o aperfeiçoamento de uma segunda língua como objetivo acadêmico e muitas vezes, a vivência é tomada como um momento em que ele pode refletir sobre o que ele fará da vida, qual rumo que pretende seguir. Em contrapartida, o aproveitamento acadêmico não é tão valorizado pelo estudante. A viagem toma um significado que vai além do aprendizado acadêmico. (Czarlinski & Lima, 2012). A aprendizagem formal ou informal, a convivência e até a sobrevivência, são possíveis pelos caminhos da língua, com diferentes graus de dificuldade, segundo a base e dedicação dos estudantes, além da realidade de cada país e universidade. Vejamos alguns depoimentos que ilustram a afirmação.

A01 entrou no programa pelo edital de inglês para uma escola de negócios na França. Não havia um interesse prévio pelo idioma francês, mas a experiência a fez ver o francês como um caminho para novas oportunidades, como um mestrado na França, que ela passou a almejar. O estudo do francês foi motivado pelo intercâmbio e pretende continuar estudando. Para quem não tinha o francês como objetivo, ela se chateou bastante com a dificuldade de se expressar e se cobrou muito, ficou triste por não conseguir falar o que e como queria.

A04 foi para a Hungria e percebeu que nas ruas ou em lugares menos turísticos as pessoas não falavam inglês. Nesses casos ela recorria a mímicas e aprendeu algumas palavras

em húngaro. Ela fez algumas aulas de húngaro para ser educada e com isso conseguir que as pessoas fossem mais receptivas.

A06 foi pela segunda vez para a França e já falava tanto francês quanto inglês. Ela dividiu as disciplinas para cursar a metade em cada idioma e no dia-a-dia também tentava conciliá-las. Ela optou por conviver com as diversas nacionalidades para praticar as duas línguas, relata que aprendeu bastante vendo cada pessoa falando de seu jeito, muito termo em inglês, muita gíria... Melhorou o francês, o inglês e ainda escutou muito espanhol.

A09 já falava inglês, mas sentiu diferença na pronúncia, nas palavras de ligação usadas, além da fluência e extenso vocabulário necessários nas aulas. Comparando a sua fluência em inglês com a que seus amigos conseguiram em países de língua inglesa, percebeu que a pouca convivência com brasileiros foi fundamental para conseguir melhores resultados. Recomenda intercâmbio em países onde não tenha muito brasileiro para que as pessoas consigam testar seu segundo idioma. Ele foi para a Holanda e conseguiu melhores resultados em inglês do que amigos que foram para Austrália e Irlanda.

A10 sentiu falta do contato com brasileiros no Chile. Apesar de já ter um bom nível de espanhol, às vezes o idioma cansa um pouco por não ter tanta fluência. Ele fica mais tranquilo quando consegue dialogar, se expressar bem.

A11 combinava com a amiga de conversarem só em português, quando já estavam cansadas de falar inglês. Todas as aulas eram em inglês. No mercado de trabalho em que atua o inglês já não é diferencial, é obrigatório. Tem que saber inglês e espanhol para ganhar um pontinho...

E01 foi para a Alemanha sem saber nenhuma palavra em alemão. Ele já falava inglês, mas percebeu que ao sair de Frankfurt as pessoas já não falavam inglês. As matérias cursadas eram em inglês e a aula que mais exigia dele era a de alemão. Conseguiu uma boa performance na prova de alemão e acha que voltou com alemão básico forte, uma coisa a mais para enriquecer o currículo. Acha que a língua pode ser aprendida aqui, o diferencial seria a desenvoltura!

E02 achou que não precisava tanto de outro idioma, foi para Portugal e precisava do inglês no contato com alunos de outros países. Acredita que se fosse exigido outro idioma nas aulas e relações do dia-a-dia teria um pouco mais de receio em conversar, seria mais acanhada.

E03 comenta que apesar da língua facilitar muito, a cultura é bem diferente. Teve aulas em inglês e apesar de falar que o seu inglês já era fluente relatou que aprendeu algumas

coisas nesse idioma e que tinha dificuldades de tirar dúvidas em inglês. O destaque foi aprender termos da engenharia em inglês.

Para E04 ter a experiência do inglês e a experiência com estrangeiros foi muito bom, mesmo sendo em Portugal. Achava que não usaria o inglês, mas foi necessário na comunicação com outros estrangeiros e nas aulas. Seu inglês é básico, mas percebeu a capacidade dos professores também nessa língua e acredita que o ensino português é diferenciado, o que não ocorre no Brasil.

E06 teve sorte de ser acompanhada por um brasileiro que já falava alemão. Chegou lá sem saber a língua e percebeu que a mesma insegurança que sentia em relação ao alemão, muitos alemães sentiam em relação ao inglês, atribuiu um pouco da frieza ou reserva deles à pouca segurança na língua estrangeira. À medida que aprendeu um pouco de alemão e se arriscava, os alemães se tornavam mais comunicativos. O foco dela não eram as disciplinas da graduação, pois já estava no último semestre, era desenvolver o inglês e conseguiu!

E07 conta que mesmo sendo o português a língua oficial, teve muito contato com o inglês, melhorando assim sua escuta. Se surpreendeu ao entender, em inglês, mais do que esperaria e teve muito medo de não conseguir acompanhar as aulas em inglês, mas quando aconteceu foi melhor do que o esperado.

4.2.2.2 Fazer

Aprender a fazer é a aprendizagem mais ligada à formação profissional e tem também o compromisso de agente de mudanças ao compor competências como capacidade de comunicar, de gerir, de resolver conflitos e de trabalhar em equipe, por exemplo. (Delors et al. 2003 e 2010). O aprender a fazer é o aspecto mais prático da aprendizagem, mas pouco foi falado dele. O fazer do dia-a-dia foi mais relacionado à culinária, alguns já sabiam cozinhar, uma se matriculou para cursar disciplina da gastronomia, outra só fazia ovo e macarrão, e E07 relatou não saber fazer nada na cozinha mesmo depois da viagem. Ela sabia que, se necessário, poderia viver apenas com comida congelada e não se intimidou.

O fazer profissional foi pouco comentado e quando houve o relato, se deu mais relacionado à aplicação do que aprenderam nas aulas, disciplinas cursadas: A05 estudou negociação e, além de gostar muito das aulas, conseguiu colocar em prática os ensinamentos em duas oportunidades. A relação com a proprietária do imóvel sempre foi tumultuada, principalmente quanto ao pagamento e ao vencimento do aluguel, até que ela conseguiu se

posicionar de uma forma mais profissional lançando mão dos conhecimentos de negociação aprendidos em sala de aula. A05 também teve a oportunidade de negociar com outra pessoa ao alugar apartamentos de temporada para os pais e avós, iniciou meio tímida, mas depois estava mais bem resolvida e conseguiu até desconto! A ideia de E03 é trazer o conhecimento aprendido em Portugal para o TCC. Ele quer trazer novos materiais, que aprendeu a usar lá para implantar aqui. Já E04, viu que o Brasil é voltado para siderurgia e Portugal para fundição, esse conhecimento ele aprendeu lá e, por mais que não tenha muito mercado no Brasil, no resto do mundo tem e esse conhecimento pode ser um diferencial.

Além das disciplinas, para A11 a estrutura da universidade holandesa estimula que cada um faça sozinho, aprenda, seja independente, o que contrapõe uma característica nossa, que ela considera um defeito gigante, o fato de esperarmos que alguém faça por nós. Agora ela entende que se você não sabe fazer, se não sabe operar uma copiadora, peça ajuda e aprenda! Em oposição a muitos pais brasileiros, que entregam na mão ou orientam os empregados para que assim façam.

Ainda que o fazer não tenha sido destaque nos relatos, acredita-se que os entrevistados estarão mais preparados para atuar nas diferentes vertentes da vida. A mobilidade acadêmica passa a ser um diferencial competitivo aos estudantes que buscam seu ingresso no mercado de trabalho. Esse diferencial não está no fazer profissional, mas no desenvolvimento de sua sensibilidade intercultural, tornando-se mais tolerante, mais flexível, mais solidário e demonstrando possuir empatia com relação às dificuldades do outro. (Stallivieri, 2009; Stallivieri & Gonçalves, 2015).

4.2.2.3 Conviver

Aprender a conviver representa um dos maiores desafios da educação. A história humana é permeada de conflitos e a não-violência deve ser ensinada na escola, ainda que siga sendo subutilizada. A situação pode ser melhorada, buscando reduzir o risco através do contato de membros de diferentes grupos, num contexto igualitário e com objetivos comuns, o que pode dar lugar à cooperação e até à amizade. (Delors et al. 2003). A mobilidade acelera esse processo pela intensidade de convivência fora do próprio grupo. A intervenção dentro do grupo demandaria mais tempo e não necessariamente os objetivos seriam alcançados. Nos subitens a seguir são expostos os resultados percebidos pelos entrevistados.

A vivência pessoal ocupa posição de destaque: apesar de reconhecida como o segundo objetivo buscado com a realização do intercâmbio internacional, ela foi considerada o resultado mais significativo da experiência. A magia de conhecer outro país, outra cultura e, de algum modo, se autoconhecer, são fatores que merecem destaque. (Lima & Riegel, 2010).

4.2.2.3.1 Diferença cultural

Através dos relatos fica claro que as diferenças culturais podem ser potencializadas ou incorporadas conforme o olhar do visitante. Aquele que já se prepara para encontrar costumes diversos e se adaptar da melhor forma, não deixa de perceber a diferença, mas a mudança é tida como mais suave. Porém, aquele que irrefletidamente acredita que o modo de ser do brasileiro é o único ou o certo, pode se assustar ou ter problemas se perceber errado. Vários fatores, como a história de cada país, são determinantes da forma de encarar a vida, dos valores e costumes. Por mais próxima que possa ser uma cultura, sempre haverá divergências. É fundamental conhecer sua própria cultura para depois entender a cultura do outro, procurando fortemente compreendê-la e respeitá-la como ela é. (Stallivieri & Gonçalves, 2015). Pensar nas semelhanças e diferenças entre as culturas, por exemplo, a brasileira e portuguesa, é um exercício, que ajuda a entender a dimensão de possibilidades. A inserção na cultura francesa ensinou A01 que é falta de educação falar alto e ser muito expressiva, os franceses são bem quietos, fechados, bem individualistas. Com isso, ela passou a pensar um pouquinho mais antes de falar, observar o seu tom de voz.

Na Coreia do Sul, A02 precisou se acostumar com os dormitórios apertadinhos, tomar banho com chuveiro de mão (pelo menos até conseguir pendurá-lo no teto), dormir em camas sem colchão – é só uma tábua e uma camada bem fina de espuma – como se estivesse dormindo no chão, e as regras dos alojamentos. Lá o dormitório dentro do campus é para os coreanos e fora do campus (no prédio ao lado) é para os internacionais, o que restringe um pouco a convivência com a cultura local. A02 acredita que essa segregação possa ser fruto de problemas com os internacionais, como não respeitar os horários. Dentre as regras culturais estão ainda a divisão hierárquica, o foco nos estudos, o respeito aos idosos, a participação de todos estudantes em grupos de interesse e acolhimento dos estrangeiros, a área internacional, etc., com um senso de respeito ao que é do outro e ao coletivo.

Nas aulas de cultura húngara, A04 aprendeu que por anos a Hungria esteve nos primeiros lugares em número de suicídio no mundo, mas no dia a dia percebeu que eles não

são tão frios e mal educados como ela pensava. Percebeu que eles guardam muito rancor dos tempos de guerra, do comunismo, pela perda de grande parte do território para a Romênia. O ambiente é multicultural e ela gostou muito de conviver com pessoas de diversas nacionalidades.

O contato de A05 com outras culturas despertou a vontade de saber mais, conhecer realidades diferentes e se colocar no lugar das pessoas. Na entrevista, se diferenciou por ir além de descrever episódios dessa convivência, trazendo o resultado, sua mudança de atitude provocada pelo contato.

Na França, A06 estudou em uma escola de negócios extremamente internacionalizada e a diferença de culturas chamou atenção: aprendeu que chineses, coreanos e japoneses são parecidos, riem e balançam a cabeça, não debatem, aparentemente aceitam tudo pacificamente, mas ao fazer fazem do jeito deles como se nada tivesse sido discutido. Já as indianas e paquistanesas parecem querer mandar em tudo, se impor mesmo, para A06 talvez pelo tratamento na própria cultura, de serem diminuídas perante os homens. Sobre a cultura francesa, foi taxativa: não sabem temperar carnes!

O método de ensino holandês encantou A09, em que os próprios alunos cobram desempenho e avaliam a apresentação dos colegas, sem críticas vazias, as questões com embasamento teórico, devem ser validadas pelo professor.

Também na Holanda, A11 considerou o comportamento de alunos e professores completamente diferentes dos nossos. Não estava preparada para ser avaliada pelos colegas, sentiu as críticas, considerou pessoal, mas a indignação se dissipou ao perceber que os colegas a estavam ajudando a melhorar e que após a aula era como se nada tivesse acontecido, o mesmo respeito habitual. O aluno que pretende faltar deve informar com antecedência ao professor, que avalia a pertinência da falta e decide se dará ou não a falta. Não há conversa paralela nas aulas nem atrasos. A11 viu que a identidade cultural é forte, facilmente percebida na comemoração do dia e da noite da rainha ou rei, no respeito à família real, à cor laranja, à história da Holanda.

Para E01, o crescimento está na percepção de que há outros modos de viver, que é preciso se arriscar, que não há jeito certo ou errado, na humildade aprendida, na capacidade de se adaptar.

No Brasil tratamos os professores como se fossem amigos e em Portugal o tratamento é mais formal. E02 também percebeu que os portugueses foram calorosos e receptivos. Tinha a ideia que era um país pequeno e pobre, mas viu que é maravilhoso, tem praias muito

bonitas. Se sentiu incomodada com o preconceito dos portugueses com os brasileiros, uma vez com relação às drogas e outra à prostituição.

E04 admite que tinha uma visão um pouco pejorativa de Portugal e dos portugueses, se surpreendeu com a cidade de Porto, com a seriedade nos estudos e o tratamento recebido. Por outro lado se sentiu incomodado com o pensamento pejorativo e as falas chulas direcionadas às mulheres brasileiras.

E05 acha que brasileiro é um pouco discriminado em qualquer lugar. Em Portugal chegou a receber uma proposta, pois eles acham que toda brasileira é prostituta. Também acham que os intercambistas vão a Portugal tomar o lugar deles no mercado de trabalho. Em Roma uma pessoa achou que ficaria com o dinheiro dela e dos amigos, por não falarem inglês direito. Sentiu um olhar de discriminação, mas dessa vez velada. E05 também percebeu muita diferença na dedicação aos estudos e na valorização da carreira acadêmica, que em Portugal é muito maior. O mestrado passou a ser uma possibilidade.

Para E07 os portugueses mais velhos são muito fechados e grosseiros, mas com o tempo entendeu que eles não estavam sendo grosseiros, era o jeito deles de falar, só tentam falar o mínimo necessário com quem não conhecem. Muito diferente dos brasileiros, que tentamos fazer laços afetivos com todo mundo.

Convivendo com os coreanos, E08 aprendeu a ter paciência para o estudo, com outras pessoas e outras culturas. Entendeu que hábitos e culturas muito diferentes parecem não fazer sentido para nós e no princípio tentou rejeitar ou negligenciar, mas conseguiu entender o ponto de vista das outras pessoas e ficou mais tolerante.

Knight e de Wit (1995), baseadas em estudos de outros pesquisadores, destacaram como razão principal da internacionalização da educação superior o incremento de conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais de estudantes e a promoção de pesquisas que abordem interdependência – cultural, econômica, ambiental, política – entre as nações. Outro incentivo seria a chamada aprendizagem social, focando a importância do desenvolvimento individual de estudantes e acadêmicos através do confronto com outras culturas. É frequente o debate de que o intercâmbio acadêmico internacional seria mais importante para o desenvolvimento individual do que por razões acadêmicas ou sociais. (Knight & de Wit, 1995).

4.2.2.3.2 Relacionamento com brasileiros

A dificuldade em se expressar em outro idioma pode cansar e alguns entrevistados sentiram falta de conversar com brasileiros, criando um contato maior, quando possível. A01 apesar de ter ouvido de um amigo que deveria esquecer os brasileiros, que não precisava ir para a Holanda e ficar amiga de brasileiros, não resistiu. A10 até gostaria, mas não teve contato com brasileiros no Chile. Só conheceu um brasileiro, mas era mais velho e só conversavam na academia.

Além da falta que as pessoas sentem, algumas moradias estudantis são organizadas por nacionalidade, o que facilita (ou obriga) a convivência com brasileiros. Foi o que relatou A02, que a princípio estava fugindo de brasileiros, mas seu colega de quarto era brasileiro e também os dois do quarto ao lado, e ficaram todos amigos. Também na Coreia do Sul, E08 tentou se afastar dos brasileiros quando chegou, justamente para aprimorar o inglês, conhecer outras pessoas e culturas. Conseguiu por um tempo, mas cansado saiu uma vez, viu que a turma era simpática e se continuasse saindo formariam uma panelinha de brasileiros. Em Portugal, E07 também dividiu o quarto e ficaram amigas, sua colega é de Brasília. Ela soube que tem tanto brasileiro em Porto, que a chance de ficarem juntos é grande. A03 em Braga, Portugal, e A06 em Dijon, França, queriam conhecer pessoas de outros países, outras culturas. Para conseguir isso, A03 parou de conversar com quem só queria andar com brasileiros, a única brasileira com quem manteve a amizade, compartilhava a ideia de conversar com todo mundo. A06 evitou o contato com brasileiros, já que estava gastando dinheiro não queria conversar em português.

A05 morava com pessoas de várias nacionalidades, inclusive um brasileiro, ficaram amigos, mas mantiveram o contato com outras pessoas. Ela também conheceu uma comunidade brasileira em Santiago, onde todo domingo tinha feijoada e missa dos brasileiros. Para A09 falar português trai o aprendizado de outros idiomas e ele recomenda que quem quer testar seu idioma estrangeiro mantenha distância dos brasileiros, vá para países como Holanda, Dinamarca e Suécia. Às vezes não há alternativa... E01 foi para uma cidade muito pequena na Alemanha, onde havia curso de línguas do CsF, eram mais de 50 brasileiros na mesma faculdade e o contato foi muito grande.

E03, E04 e E05 – também E02, apesar de não declarar claramente – mantiveram contato estreito com outras pessoas da PUC. E02, E03 e E04 conviveram na mesma turma e foi tão bom que continuam amigos e se encontrando. E05 relata que o contato com brasileiros começou em um grupo do *facebook* criado antes da viagem com os aprovados para o intercâmbio. Devido à afinidade decidiram montar uma república e em Portugal também

conheceram muita gente do Sul do Brasil e paulistas. Moraram juntos, saíram juntos e viajaram juntos.

4.2.2.3.3 Relacionamento com estrangeiros

Quanto ao relacionamento com estrangeiros, os estudantes fazem mais referência ao dia-a-dia em casa ou na universidade. A03 em Portugal e A04 na Hungria dividiram apartamento com pessoas de outras nacionalidades, A03 com uma italiana, uma búlgara e uma portuguesa e A04 com uma colombiana, uma tcheca e uma húngara. Os aspectos mais marcantes dessa convivência foram respeito e cooperação. As duas estudantes conseguiram um lugar no apartamento pela internet, quando ainda estavam no Brasil e nenhuma delas conhecia as outras moradoras. No Chile, A05 morou em uma casa com estudantes de vários países e na universidade fazia atividades externas com o grupo de estudantes estrangeiros. Ela não se considera super extrovertida, mas gosta de conhecer, saber porque a pessoa pensa de tal forma... Notou que o contato com outras culturas a deixou mais curiosa, com mais vontade de saber como são as coisas em determinado país, de conhecer realidades diferentes e se colocar no lugar do outro. Também no Chile, A10 teve uma boa interação com estrangeiros na universidade, mas no apartamento ficou um pouco isolado. Morou com dois franceses, sendo que um não falava espanhol direito e preferiam falar em francês entre eles, numa postura de não inclusão. A06 foi para a França e ficou em um *foyer*, lá teve contato com pessoas de diversas regiões e aproveitou a oportunidade para praticar inglês e francês, acabou escutando também bastante espanhol. Inicialmente ficou no grupinho das mexicanas, migrou para o das espanholas e terminou em um grupinho multicultural, o que deu mais certo.

Na Holanda, o contato mais próximo de A09 foi com o búlgaro com quem dividia o quarto. Os hábitos e gostos eram conflitantes, a convivência ficou tão difícil que solicitaram à universidade que os separasse. Também na Holanda, A11 ficou em quarto individual, mas teve contato com muitos estrangeiros. Percebeu que os gregos são muito parecidos com brasileiros e se deram muito bem tanto com gregos, como com americanos e pessoas de outras nacionalidades. Com italianos foi diferente, não tinham muito contato, eles gostavam de ficar juntos, sem se misturar. Ela e uma amiga brasileira ouviram comentários sobre o Brasil ainda ser colônia por mais de uma vez. Essas pessoas não falavam abertamente, era direcionado a elas, mas não as abalou. Na Alemanha, E01 teve contato com muitos turcos e russos, várias pessoas do Leste Europeu e da Ásia, alguns belgas e holandeses, e poucos da América do Sul.

Achou os turcos bem parecidos com os brasileiros e os russos com os alemães, no quesito seriedade.

Em Portugal, E03 só conviveu com estrangeiros em aulas de duas matérias, tinha indianos, alemães... Também em Portugal, E02, E04 e E05 não comentaram sobre estrangeiros, possivelmente por se manterem com grupo de brasileiros.

Na Alemanha, E06 achou que a chegada de muitos intercambistas ao mesmo tempo, o fato de morarem no mesmo prédio e estarem todos na mesma situação – falando inglês, abrindo conta em banco e tirando o visto –, a tendência a princípio foi ficarem mais próximos. Em visita a Portugal percebeu que lá as pessoas são mais prestativas e que a característica do alemão é não oferecer ajuda, só vão ajudar se você pedir.

Na Coreia do Sul, os alojamentos são divididos por região global, em um prédio era mais Europa e no outro o resto do mundo, com muitos brasileiros, mexicanos e norte-americanos. E08 ficou lá e dividiu o quarto com um mexicano.

4.2.2.3.4 Relacionamento com a população local

O relacionamento com os nativos também apresenta particularidades de cada cultura. Na Coreia do Sul, fazer parte de um grupo é mandatório e cada aluno coreano tem que receber um aluno internacional por um semestre durante a graduação, com atividades predeterminadas e fotos para comprovar. Quando esteve lá, A02 e outras duas pessoas faziam muita coisa junto com o anfitrião e acabaram virando amigos, a ponto de levarem o coreano para a região internacional de Seul, considerada perigosa para os padrões locais. E08 também achou os coreanos muito receptivos e simpáticos, mas na universidade e, principalmente, no meio profissional são exageradamente competitivos.

O contato de A04 com os húngaros foi nas ruas, pois a escola era muito internacionalizada. Com mímica, poucas palavras em húngaro ou falando inglês ela conseguia se comunicar e eles sempre foram muito profissionais e solícitos. Também A11 relatou não ter muito contato com o pessoal local, porque a universidade na Holanda era internacional. Nas ruas era bem tranquilo conversar com os holandeses e nunca sentiu discriminação por nada.

No Chile, A05 era vista com curiosidade pelos colegas, que não recebiam muitos estrangeiros, era uma coisa nova. Ficavam meio fascinados e queriam saber do Brasil, tinham uma visão superficial do nosso país.

Na Alemanha, E01 teve bastante contato com os locais, pois integrou a seleção de vôlei da universidade e viajava com o time para jogar em diversas cidadezinhas. Também conviveu com alemães no dia-a-dia e em sala de disciplinas que só eram ofertadas em inglês. E06 fez amizade com alemães, que considerou muito reservados, mas também muito educados e prontos a ajudar apenas quando solicitado. A aproximação inicial foi um pouco difícil, mas quando sentaram e conversaram foram agradáveis.

Em Portugal diversos entrevistados mencionaram a grosseria dos portugueses por serem muito diretos e o preconceito com mulheres brasileiras. E03 percebeu isso, mas também achou o pessoal gentil e tranquilo. Para E04 os portugueses são fechados, na sala de aula não sabiam como era receber e estudar com brasileiros. Com o tempo entenderam que a metodologia de trabalho era diferente, saíram juntos, cada lado explicou as coisas de seu país e a interação foi boa. Para E05 os alunos portugueses são muito sérios e respeitam muito os professores. No dia-a-dia teve problemas com os portugueses: a proprietária do imóvel que alugaram, que no final cobrou um valor que não era justo; e recebeu uma proposta de programa de um português, quando sentiu na pele a desvalorização da mulher brasileira. Já E07 teve pouco contato com portugueses nas ruas, mas na faculdade eles eram a maioria. Considerou mais difícil fazer amizade com o pessoal do país, porque as atividades são outras, é vida normal, já conhecem a cidade. A percepção é que são muito estudiosos e se preparam para reerguer o país. E07 sentiu que as pessoas mais velhas são muito frias, rudes e acham que somos colônia até hoje, porém os mais novos são abertos e curiosos sobre o Brasil.

4.2.2.3.5 Relacionamento familiar

O relacionamento familiar pode preparar a pessoa para um programa de mobilidade ou fazer oposição a essa nova etapa. Exatamente quem vem de uma família que limita ou controla acima da média relatou grandes mudanças, independência e maturidade. Elas só conheciam aquela realidade, se encantaram pelo mundo novo, cheio de possibilidades e ao retornarem transformadas, escolhendo seu caminho, era a família que não estava preparada, dificultando, assim, a readaptação. Já os estudantes que pareciam ter mais liberdade e voz em suas famílias mesmo antes da viagem relatam que passaram a dar mais valor às pessoas e descobriram novas formas de interação com as famílias, sem abrir mão do aprendizado obtido fora.

A03 relata que era muito mimada, o bebê da casa e por isso os pais não queriam e não acreditavam que ela iria, tinham receio se ela conseguiria se virar. Antes de ir ela não sabia que era tão mimada, era normal ser tratada assim, era normal o irmão ser mais solto, mas em Portugal percebeu que era protegida. Ela amadureceu muito e a relação com os pais melhorou, já não falam que é muito dependente. Quando falou que quer fazer mestrado fora a postura dos pais mudou novamente, queriam saber o que haviam feito para que ela quisesse ficar longe deles... Segundo A06, parece que a viagem te estraga um pouco, porque a pessoa que estava meio limitada, vê aumentarem as possibilidades e fica mais perdida. E05 aprendeu a dar mais valor às pessoas que estão ao seu lado, a quem realmente importa, e a viver sua vida sem se preocupar com o que os outros vão pensar, aprendeu a ser ela mesma. Voltar para casa foi muito difícil, principalmente com a mãe norteando a vida pela opinião dos outros e ela determinada a viver a própria vida, ser ela mesma. Quando voltou a mãe disse que cortaria suas asas e ela entende que a mãe sabe que ela cresceu e tem medo que ela mude para Portugal e não volte a morar aqui.

Aparentemente o crescimento daqueles que eram tolhidos é maior por se descobrirem como indivíduos – além de parte de suas famílias –, e os que eram mais independentes já se conheciam pelo menos um pouco. Os dois grupos descortinaram diferentes formas de conduzir a própria vida e puderam optar pela mais adequada aos seus valores, ainda que para isso tenham tido que reinventar a relação familiar.

Quando voltou, A05 já não conseguia se adaptar como era antes, não cabia no mesmo lugar. Antes era mais calada e voltou conversando de forma mais adulta, querendo participar das questões da família. Foi mais difícil se readaptar aqui do que a adaptação no Chile, A05 estava incomodada e não queria que as coisas voltassem a ser como eram antes da viagem. A09, por sua vez, de volta à casa dos pais, se tornou uma pessoa mais prática, interessada em resolver os problemas sem pedir ajuda. A princípio tiveram alguns conflitos, porque mesmo na casa dos pais não tem a liberdade que teve fora. Ele sente que ficou 6 meses na própria vida e voltou para um lugar que não era mais sua vida. Segundo A10 os pais não notaram diferença no comportamento dele, que sempre foi muito organizado e ambicioso. A11 veio de uma família muito religiosa e se sentia um pouco limitada pelos ensinamentos da religião católica. Essa experiência ensinou que ela pode ter sua religião, frequentar a missa, rezar, mas não é isso que irá determinar quem ela realmente é. Ela voltou com novas ideias, o que foi difícil para a família no início. Ela ficou por 1 ou 2 meses bem balanceada e a decepção foi ter perdido um pouco da liberdade que tinha, lá ela conseguia conciliar melhor as questões

personais, sociais e acadêmicas. E02 percebeu que sente muita falta dos pais e ficou mais carinhosa com eles. E04 sempre se sentiu muito dependente da família e teve dificuldades para ficar tanto tempo longe deles, principalmente em datas como o Natal. O que tirou de muito positivo dessa experiência é que se houver qualquer fatalidade tem o pé no chão e capacidade de superar problemas; é dependente, mas também pode correr atrás, até mesmo por questão de sobrevivência. A relação com a família melhorou, porque ele passou a dar mais valor. E08 vivia no Brasil com a mãe e duas irmãs em uma casa bem agitada. Na Coreia acostumou fácil com a rotina de morar sozinho, com a independência e o silêncio, seu tempo para refletir. Descobriu-se mais à vontade quando sozinho. De volta em casa ele só conseguiria ficar quieto se acordasse muito cedo...

4.2.2.4 Ser

Um princípio fundamental da educação é que contribua para o desenvolvimento total da pessoa, conferindo liberdade de pensamento, sentimentos, discernimento e imaginação para que cada um desenvolva seus talentos e seja autônomo, dono de seu destino. (Delors et al. 2003 e 2010). A intenção de desenvolver a imaginação e a criatividade deveria valorizar o resgate da cultura oral, de conhecimentos resultantes de experiências das crianças ou adultos, do ensino cultural e não apenas o ensino utilitarista. (Delors et al. 2003). É inegável a importância de uma temporada no exterior para a formação integral de jovens à medida que isto implica conhecer outra cultura, dominar outra língua, aprender a cuidar-se, ampliar o capital social, desenvolver competências internacionais e interculturais. (Lima, 2006).

A realização completa do homem é o objetivo desde o relatório liderado por Edgar Faure (1972). O desenvolvimento do ser humano durante toda a vida, começa por conhecer a si mesmo e passa à relação com o outro. Neste sentido, a educação inicia uma viagem interior, passando por etapas de amadurecimento permanente da personalidade. (Delors et al. 2003). O ato de viajar (não por turismo) tem como essência a busca de si, de uma razão superior para viver, uma vez que o indivíduo em mobilidade física tem mais chance de refletir sobre a sua autoaprendizagem e modificar suas referências. (Descio & Lima, 2012). As etapas do amadurecimento dos entrevistados estão descritos nos próximos subitens.

4.2.2.4.1 Medo

Diversas vezes os entrevistados falaram de medo, diferentes tipos de medo e também uma forte negativa do medo. E01 sentiu certa insegurança por viajar sozinho para um lugar totalmente diferente. E02 fala que não sentiu medo, que já tinha viajado, que sabia lidar em lugares diferentes e idiomas diferentes, segundo ela “medo não, eu senti um pouco de liberdade”. E05 sentiu muito medo no início por ser a primeira vez que saía de casa, a primeira vez que andava de avião. Sentiu medo, mas depois acostumou, gostou. Já E04 sentiu vários tipos de medo: medo de não saber se deslocar, não conhecer o transporte público, não saber andar na cidade; medo do que vai acontecer; medo de não saber o que os alunos portugueses sabiam, o que os professores esperavam que soubesse; medo de conversar com as pessoas; medo de incomodar; medo do desconhecido... Nenhum aluno da Administração fez menção ao medo. Estariam mais preparados para lidar com esse sentimento? Teriam mais dificuldade para verbalizar? A dificuldade de lidar com o medo pode ter colocado o sentimento em evidência na fala dos entrevistados.

4.2.2.4.2 Quebra de preconceitos

As crenças de cada indivíduo são o produto das experiências vividas e o programa de mobilidade internacional pode contribuir para reforçar ou ajustar esses conceitos. Na França, A01 aprendeu que a sua verdade não é absoluta; para ela a cultura brasileira não permite que a pessoa se expresse, mas no exterior ela viu que as pessoas são livres e, dentro da lei, podem fazer o que quiserem. A05 foi para o Chile, mas a quebra de paradigma ocorreu ainda no Brasil, quando decidiu seguir outra lógica para a escolha das disciplinas a cursar, que não a equivalência de matérias visando eliminá-las. Ela decidiu aproveitar o acesso a conhecimentos diferentes. Para A09 foi revelada outra face da avaliação, quando o objetivo é incentivar, cobrar desempenho, enriquecer os dois lados e também conheceu outro papel do professor, o árbitro que valida os questionamentos. A indignação inicial ao serem avaliados pelos colegas deu lugar à admiração ao perceberem que não era nada pessoal, os grupos se apoiavam, auxiliavam no aprendizado de quem apresentava e havia muito respeito nas críticas. As observações tinham que ter embasamento teórico para serem validadas pelos professores, o que excluía a possibilidade de comentários vazios como já haviam presenciado no Brasil. A11 apesar de nunca ter se achado preconceituosa, percebeu que no início via mulheres se beijando com muita frequência e com o tempo não via mais, o olhar dela mudou e junto com outras questões ajudou a mostrar quem ela realmente é. A percepção dos

estudantes de Administração pareceu mais voltada para questões individuais, o crescimento pessoal. Na Engenharia além da esfera pessoal, trouxeram questões de âmbito coletivo, como o modo de ser do brasileiro, o status da faculdade de engenharia da Universidade do Porto e a desvalorização de Portugal, especialmente se comparado com outros países europeus. Para E01, “Se adaptar ao jeito que o outro vive, você está em outro país, a humildade que você aprende quando você está fora é incrível! (...)Você começa a ficar um pouquinho intolerante com determinadas coisas do seu próprio país”, ele aprendeu a fazer certo, abandonar o jeitinho brasileiro. E03 reconheceu a qualidade da faculdade de engenharia e E04 a beleza das praias portuguesas. Individualmente, E05 passou a se preocupar menos com a opinião de outras pessoas e se permitir ser ela mesma. Já E08 percebeu que o ponto de vista é relativo, suas referências sobre o grau de dedicação, disciplina, estudo e organização mudaram muito e ele aprendeu a reservar mais tempo para o estudo.

4.2.2.4.3 Mudança de postura

Os resultados da aprendizagem são percebidos pelas mudanças na atividade externa e interna das pessoas nas relações com o ambiente físico e social. Podemos aprender conhecimentos já sistematizados; habilidades e hábitos intelectuais e sensoriomotores; atitudes e valores. (Libâneo, 1994).

As entrevistas revelam as novas formas de ser adotadas pelos estudantes após a participação no programa de mobilidade internacional. Eles não relataram como se posicionavam e o que valorizavam, o que viram e viveram, que os levou a repensar a forma de agir. De forma geral se limitam a descrever o novo modo de ser, como preferem ser, a imagem que querem passar ou como querem ser vistos. A vivência internacional mostra diferentes maneiras de fazer as coisas, de atingir os objetivos, diferentes razões para buscar os mesmos objetivos ou novos motivos que levam a novos objetivos. Cada um teve a oportunidade de testar diversas formas, conforme o interesse despertado, e escolher o modo mais adequado para guiar suas vidas. A nova postura é resultado de testes e escolhas, não se trata de aposta ou tiro no escuro, é o resultado do que foi sentido e vivido, do que cada um acha que combina consigo.

No ambiente acadêmico os entrevistados relatam ter adotado postura mais proativa e crítica. Talvez a universidade de destino tenha criado um ambiente mais adequado e conseguido influenciar ou maturar esse despertar. A05 considera que a postura proativa e

crítica são características de um indivíduo desperto, vigilante. A universidade que tem como objetivo promover esse despertar nas pessoas busca diferentes caminhos, como atividades extras, biblioteca atraente e bem equipada, práticas esportivas e um conceito de vida em comunidade, para que cada um sinta o prazer de fazer parte disso, para que cada um se envolva nas atividades acadêmicas e não se limite a buscar seu diploma.

A experiência levou alguns alunos a investir o tempo livre que tiveram no exterior em um projeto que já tinham no Brasil, passando a estudar temas de seu interesse, assistir aulas não previstas no currículo do curso, mas que poderiam enriquecer o projeto. O aumento da intensidade na busca de novos conhecimentos pode ser resultado da atitude percebida em outros estudantes e que ajudou para que valorizassem mais o curso no Brasil e a área acadêmica. Será que o aluno pouco esforçado valoriza pouco a instituição de ensino? Parece que quem não está disposto a dar de si para seu crescimento espera que o curso ou a instituição o projete. Já o aluno que se empenha, sabe o que foi necessário para suas conquistas e pelo empenho é provável que desfrute melhor o que é oferecido pela instituição, tendendo a valorizar o que lhe foi disponibilizado. Não há base para afirmar relação entre o empenho e a valorização do curso, mas percebe-se que alunos brasileiros que estiveram em Portugal e na Coreia do Sul adotaram postura mais pró-ativa nos estudos. Eles relataram que os alunos portugueses e coreanos são mais sérios, focados e competitivos. Provavelmente os entrevistados se esforçaram mais para conseguir bom desempenho no exterior e com isso aprenderam nova forma de encarar os estudos, que pode ser mantida no Brasil. E08 aprendeu com os coreanos a ter mais paciência para o estudo, a “ler, entender e interpretar ao invés de ficar desesperado fazendo resumo.”

Na esfera profissional a tônica é o objetivo de vida, a visão de futuro que quem não tinha passou a enxergar de forma clara e aqueles que já tinham algo em mente puderam lapidar. O mercado busca cidadãos globais, com competências específicas, como forte sensibilidade cultural. Bennett (1998) define a expressão sensibilidade cultural como um processo de crescimento pessoal, em que o indivíduo percebe e avalia diferenças culturais de outra forma, aumentando sua capacidade de reconhecer, adaptar-se e aceitá-las. (Bennett, 1998; Stallivieri & Gonçalves, 2015).

O fato dos entrevistados terem tido uma experiência internacional já dá mais confiança para participarem de processos seletivos, principalmente quem já tinha sido eliminado de alguma seleção de estágio por não ter feito intercâmbio. Independente de acreditarem que seja

imprescindível ou apenas um diferencial, relatam que muitas empresas estabelecem a experiência internacional como critério de seleção.

As falas dos entrevistados trazem muita vontade de fazer, de partir para o trabalho, como se agora estivessem prontos para o mercado, mais confiantes. A11 aprendeu a não se importar com o que pensam dela, mas sabe que no trabalho isso pode ser um problema. Ela quer trabalhar, sem bajular ninguém, mas essa prática agrada vários profissionais e é recorrente no nosso mercado. Hoje ela tem uma postura mais profissional, mas já percebeu que as coisas por aqui não mudaram junto com ela.

Para E01 o mais importante é pensar rápido e não se intimidar, é preciso se virar, é isso que as empresas valorizam. Para ele, quando as empresas demandam experiência internacional, não estão pensando no idioma, mas na desenvoltura conquistada fora. A mudança também traz a segurança para falar em público, para tomar a frente das coisas, e se sentir mais responsável pelo próprio futuro. Para as empresas, além de ampliar o capital intelectual, a experiência colabora para amadurecimento emocional dos jovens e o desenvolvimento de atitudes valorizadas pelo ambiente de trabalho. (Lima & Riegel, 2015). Os profissionais que passam pelos testes culturais são vistos como dinâmicos, adaptáveis e flexíveis. Na academia, são pesquisadores mais reputados aqueles que se instruem lá fora, trabalham em conjunto com colegas do mundo inteiro e publicam internacionalmente. (Freitas, 2009).

A mudança das pessoas envolve abertura para ideias diferentes, confiança que se traduz em perda ou redução da timidez, do mal-humor, da ansiedade, do medo de falhar e também em crescimento da autoestima, em voz para se posicionar... Se permitir tentar, se permitir ser como sempre quis ou ser ele/a mesmo/a, podem parecer mudanças fáceis para algumas pessoas, mas outras talvez não enxergassem ou não tivessem coragem sem uma mudança de ambiente e cultura que propiciasse essa virada. Fácil ou difícil ao ser efetivada, a mudança realizada traz força e coragem para continuar mudando, a si ou o entorno, mas continuar melhorando. Para A02 a pessoa deve aproveitar a mudança externa para ser quem sempre quis ser, vender uma imagem diferente, é preciso estar aberto para a diferença e para se adaptar. De modo geral houve uma mudança de paradigma motivada pelo contato com outras culturas e pela postura diferenciada de professores e colegas de outros países.

Atividades corriqueiras, como pedir informação, fazer compras, se apresentar diante de uma nova turma ou fazer trabalhos em grupo foram muito boas para alunos que se descreveram tímidos inicialmente e que hoje se revelam mais desinibidos. Uma das

consequências dessa desenvoltura é a melhora dos relacionamentos, seja familiar ou com pessoas desconhecidas. Alguns aprenderam a falar em público, outros já se permitem pedir informação ou expor sua opinião, mesmo que para pessoas desconhecidas.

A05 se revelou bastante atenta aos seus sentimentos, às suas reações e expectativas. Atenta aos seus pensamentos, se questionando e questionando os outros, hoje ela se conhece melhor e consegue se expressar muito bem. A pessoa que se observa, se descobre e a partir do conhecimento de si pode ser mais pró-ativa e compreender melhor o outro, as relações tendem a melhorar... De modo geral os respondentes se percebem mais independentes, mais práticos e interessados em resolver os próprios problemas.

Apenas um dos alunos, A10, disse não ter mudado, que os pais não perceberam diferença. Segundo ele sempre foi organizado e ambicioso, e adota diferentes posturas conforme o ambiente em que está: “acho que a gente tem que ter uma postura de acordo com o local em que você se encontra. Sempre fui assim, não mudou muito não!” Será que não? Essa dupla negativa apontaria o oposto do que foi dito? Como o trabalho foi realizado a partir da percepção e relato dos entrevistados, levanta-se o questionamento, mas não é possível afirmar se o estudante desconhece ou nega a mudança.

Alguns entrevistados mencionaram práticas religiosas. A05 contou que na comunidade brasileira, que frequentava, todo domingo tinha missa, mas não fica claro se ela participava da celebração. E05 ia à missa aos domingos com um colega brasileiro, mas não menciona em qual igreja e se haviam outros brasileiros. Já A11, trouxe uma informação que chamou atenção, sempre foi religiosa e continuou sendo, mas adotou uma nova forma de ser. Hoje aceita mais as pessoas, as opiniões, o que seria improvável devido à educação recebida.

“Eu sou católica e sempre fui muito à missa, nunca fui beata nem nada do tipo não, mas eu sentia que os ensinamentos me deixavam muito presa. Morar lá teve uma consequência para o resto da minha vida, que é tenha sua religião, reze, ore, mas não deixe isso determinar realmente quem você é. Porque quem eu era lá, eu fui à missa lá, continuei rezando normalmente, acreditando em Deus, acreditando nos ensinamentos da religião católica, mas eu não deixei isso me tolher das coisas que eu queria fazer e eram coisas que eu fazia aqui. Isso eu não deixo voltar não, não deixo mesmo. Se eu não tivesse morado lá, acho que eu já teria casado. Não casei, estou noiva, mas minha mãe fala –Acho que se fosse por você, você nunca ia casar. –Mãe, acho que não, acho que eu poderia morar junto, casar no civil e ser feliz do mesmo tanto. E não ter que ficar com uma pessoa só porque eu recebi uma benção de Deus. Isso para mim foi bem forte, porque minha família é de interior, bem religiosa. Sou de Itabira, minha mãe é de Ferros, que é bem interiorzão, e meu pai é do sul de Minas. Sempre foi bem religião, religião, religião. Minha vó quando a gente era criança falava que a primeira coisa que a gente olhava numa pessoa era a religião dela, depois se os pais eram separados. É esse tipo de criação, acho que até para eles quando eu voltei foi um pouco difícil.” (A11)

A experiência fez E01 ver a partir da visão de outras pessoas e vivendo na Alemanha percebeu claramente a diferença de alemães e brasileiros quanto à forma de fazer as coisas. Voltou intolerante com aspectos do Brasil, como violência e o jeitinho brasileiro, que tenta banir da sua vida. Enfrentar os imprevistos também fez com que se sinta completamente capaz, independente, hoje se vira, anda com as próprias pernas.

A vivência em lugares diferentes, em contato com pessoas de outras culturas, amplia horizontes de qualquer pessoa dado que ela pode se repensar a partir do outro. (Lima & Descio, 2012). A educação, formal ou informal, deve priorizar a descoberta de si mesmo, dando condições de cada um colocar-se no lugar dos outros e compreender suas reações. (Delors et al. 2003).

Vários entrevistados disseram que o mais importante é a visão do mundo, abrir o leque, ver outras possibilidades. Essa nova visão possibilita valorizarem mais as pessoas, serem mais espontâneos, aceitarem melhor os próprios erros e se solidarizarem com estrangeiros aqui no Brasil, buscando sempre recebê-los bem. Muitos não sabiam ficar sozinhos e aprenderam a aproveitar esses momentos para fazer suas coisas, descobrir o seu jeito e refletir. A experiência foi necessária para ensinar novas formas de ver o mundo, descobrir a si mesmos, entender que não há certo ou errado em termos culturais, apenas diferenças, e provocar a transformação inicial. Para o futuro já aprenderam e sempre que necessário poderão se adequar novamente, se mostrando prontos para a aprendizagem ao longo da vida – ou seria o processo que aprendizagem que se adequou à realidade dos indivíduos pós-mobilidade? O desenvolvimento do ser humano durante toda a vida, do nascimento à morte, começa por conhecer a si mesmo e passa à relação com o outro. Neste sentido, a educação inicia uma viagem interior, passando por etapas de amadurecimento permanente da personalidade. (Delors et al. 2003).

4.3 Análise comparativa por área de formação

Administração e Engenharia são as áreas de formação dos entrevistados. Os grupos de administradores e engenheiros não apresentaram características comuns entre seus componentes e diferenciadas do outro grupo, em alguns casos percebemos certa tendência ou concentração. Esses casos serão objeto da análise.

No início da conversa, os estudantes de engenharia já mencionaram o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) como motivo para participar do programa de intercâmbio da

PUC. A impressão é que a maior parte dos alunos não tinham interesse em línguas estrangeiras ou vivência internacional, e, somente a partir do CsF, como moda, passaram a buscar a experiência como um diferencial profissional. O programa de intercâmbio da PUC seria uma alternativa para aqueles que já não teriam tempo para cumprir as etapas para o CsF ou mesmo para aqueles reprovados pelo programa do governo. Da parte dos administradores o CsF também parece ter influenciado, já que não eram contemplados pelo edital deveriam buscar a experiência com meios próprios e considerando a confiança de todos, pelo menos com a língua inglesa, estavam melhor preparados para o desafio.

Do grupo de engenheiros, parte se revelou insegura com o inglês (3), razão que levou muitos deles a optar por destino de língua portuguesa: Portugal. Apesar da apreensão quanto ao inglês, os entrevistados que se mostraram inseguros foram expostos ao idioma em sala de aula e no convívio diário nas ruas, alguns se revelaram surpresos por entenderem mais do que supunham e todos relataram melhora de sua fluência em inglês, mesmo sendo o português a língua oficial do país. Os entrevistados (2) que foram para Portugal apesar de já se sentirem seguros com o inglês, foram motivados por necessidade do(a) namorado(a), um pela insegurança quanto ao idioma e cultura mais próxima da brasileira, e o outro pelo curso de Direito, que é muito diferente em outros países e em Portugal haveria chance de aproveitar disciplinas e o aprendizado no Brasil. Os outros entrevistados (3) foram para Alemanha e Coreia do Sul, países em que as universidades são internacionalizadas, porém a maioria das disciplinas é ministrada na língua oficial do país, alemão e coreano, que os entrevistados não dominavam, portanto houve certa restrição na escolha das disciplinas. Nas ruas das grandes cidades muitas pessoas falavam inglês, mas no interior não. O entrevistado que foi para a Coreia do Sul, viajou pelo interior do país com colegas coreanos. Um dos entrevistados que foi para a Alemanha se arriscou pelo interior com o pouco de alemão que aprendeu nas aulas obrigatórias – ao final da estadia já revelava mais desenvoltura com a língua, mesmo não sendo possível em apenas 6 meses conquistar a fluência no idioma.

Do grupo de administradores, todos já tinham segurança com o inglês e três optaram por aprimorar outros idiomas: espanhol (2) e francês (1). Apesar da segurança com a língua inglesa nenhum dos 9 entrevistados realizou a mobilidade em país cuja língua oficial fosse o inglês, o diferencial dos destinos era o quão internacionalizada eram a universidade e a cidade em que estavam. Na França, apesar das escolas serem internacionalizadas e ministrarem diversas matérias em inglês, nas ruas o francês era preferido e às vezes a única possibilidade. Na Holanda o país e a universidade são externamente internacionalizados, o que ficou claro

por não ser obrigatório fazer aulas de holandês e por todas as matérias serem lecionadas em inglês; nas ruas não tiveram dificuldades falando só inglês, mesmo em cidades pequenas. Na Coreia do Sul o nível de internacionalização é bom, o que revelou certa facilidade na comunicação em inglês nas ruas das grandes cidades, porém poucas disciplinas eram ministradas totalmente em inglês, o que restringiu as escolhas do entrevistado. Na Hungria, a universidade era internacionalizada, filial de uma universidade francesa, com disciplinas ministradas em inglês, porém nas ruas era frequente os húngaros não saberem inglês e nesses casos a comunicação foi por mímicas e poucas palavras em húngaro. No Chile a universidade era nacional com todas as disciplinas ministradas em espanhol, nas ruas o idioma também era o espanhol, e o inglês podia ser útil na comunicação com outros estrangeiros. Em Portugal, há um bom nível de internacionalização e a entrevistada estava confortável com as duas línguas, português e inglês, tanto na universidade quanto no dia-a-dia.

Se pensarmos na natureza dos dois cursos, veremos que a administração está fortemente inserida no dia-a-dia das pessoas, na gestão de recursos, nas compras, negociação etc. A engenharia tem produtos finalizados inseridos na vida quotidiana, mas do processo produtivo e de materiais é guardada certa distância. O mesmo parece acontecer com as disciplinas dos dois cursos, as cadeiras da administração podem ser aplicadas no dia-a-dia, mas não as da engenharia, o que pode dar uma falsa impressão de que os estudantes de engenharia dariam mais destaque ao conhecimento obtido no exterior ao expressar a intenção de incluí-los no trabalho de conclusão de curso. Por outro lado, o pessoal da administração, ainda no exterior, já conseguia pôr em prática as lições de sala de aula.

Na engenharia os conteúdos de Construção com Novos Materiais e Engenharia Civil Aplicada a Transportes, além da parte de Fundação (em oposição à Siderurgia), extrapolaram o que seria estudado no Brasil e o caminho para empregar esse conhecimento seria mesmo o TCC ou em estágios, caso as empresas demonstrassem interesse. No caso da Administração, em relação aos conteúdos trazidos pelos respondentes como relevantes na experiência de mobilidade, temos disciplinas de negociação, chamada *Negociación Relacional* no Chile, e *Negociando com o Leste Europeu* na Hungria, e comunicação, mas apenas um estudante citou o nome da disciplina *English Business Communication*. Outra disciplina que ajudou na interação e entendimento de outras culturas foi *Comportamentos Organizacionais das Culturas*, ministrada na França, que era trabalhada por tópicos e também tratou de negociação e comunicação nos diferentes países. Comunicação e Negociação são tópicos não exclusivos da Administração, e que independente da formação profissional já seriam de grande valia para

a vida adulta e as relações pessoais. À primeira vista o conhecimento parece ter sido mais aproveitado para a vida pessoal, mas certamente contribui ou contribuirá para a vida profissional, ainda que não tenha sido claramente traçada a relação do conteúdo obtido em vivência internacional e do uso profissional. A aplicação imediata sugerida pelos estudantes foi que negociação e comunicação fossem disciplinas ministradas em inglês na PUC, que serviriam de atrativo para estudantes estrangeiros e também como teste do idioma para estudantes brasileiros. Stallivieri e Gonçalves (2015) acreditam que a maior evidência de internacionalização curricular passa a ser a oferta de disciplinas que ofereçam conteúdos sobre as questões interculturais e de ordem mundial, e que sejam ministradas em línguas estrangeiras, possibilitando a interação ainda maior de representantes de diferentes culturas, que podem efetivamente se comunicar. Inicialmente aprender outro idioma pode atrair mais atenção, mas além da possibilidade de expressar-se, esses espaços de integração intercultural promovem respeito e entendimento das diferenças, condições necessárias para se relacionar com pessoas de outras culturas. (Stallivieri & Gonçalves, 2015). O objetivo seria proporcionar aos alunos da PUC que não pudessem realizar programas de mobilidade uma oportunidade de internacionalização e aqueles interessados em estudar no exterior poderiam se preparar melhor para a experiência. O capital mobilidade habilita um indivíduo a ser um bom hóspede e também um bom anfitrião, o que significa que o indivíduo não precisa sair de seu lugar para interagir com a diversidade cultural do mundo, pois esta virá até ele e ele deverá estar pronto para lidar com ela (Freitas, 2009). Mesmo estudantes que nunca deixaram seus países de origem são influenciados pelo impacto da nossa sociedade e economia globalizadas (Knight & de Wit, 1995). As disciplinas sugeridas são de interesse geral e poderiam colaborar para aumento do número de estrangeiros recebidos, independente do curso de origem.

A comparação do número de estudantes estrangeiros que a PUC recebe e que a universidade no exterior recebe e também a estrutura de alojamentos foi feita por vários entrevistados das duas áreas. Investir na atração, recepção e estrutura física para receber estrangeiros foi sugestão de vários deles para que os estudantes da PUC pudessem ter mais, ou pelo menos uma, experiência internacional. Foram citadas situações enfrentadas pelos poucos estudantes estrangeiros com os quais eles tiveram contato na PUC e ministrar aulas em inglês foi uma condição para que os estrangeiros possam realizar atividades acadêmicas ao invés de realizarem apenas atividades culturais, assim consideradas por um estudante as atividades em português para estudantes que não dominam o idioma. Vários entrevistados que

tiveram aulas em inglês em Portugal citaram a aprendizagem de termos técnicos em inglês como um dos interesses ou vantagens das aulas ministradas em inglês, ressaltando que em alguns casos era necessário ministrá-las em inglês pela presença de estrangeiros, mas em outros casos os professores optavam pelo idioma mesmo que todos da turma soubessem português.

O idioma e as matérias cursadas foram os pontos em que houve certa concentração dentro dos grupos e distinção entre as duas áreas, possibilitando caracterizar cada um e compará-los. Outros temas não chegaram a caracterizar um perfil na área ou as duas áreas apresentaram perfil idêntico, que não alimenta discussão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas que emergiram na análise vistos em conjunto revelam o muito por fazer no quesito preparação para o intercâmbio internacional de estudantes, seja por iniciativa dos candidatos ou instrução da IES. É preciso abandonar o costume brasileiro de pouco planejamento, deixar as coisas para depois e sempre acreditar no “jeitinho”. Principalmente para melhorarmos nossa imagem no exterior, há de haver um esforço concentrado pelo menos em conhecer melhor nossa cultura, estudar as características culturais do país anfitrião, estudar línguas estrangeiras e aprender a respeitar e se adaptar em outras culturas. Além do empenho daquele que irá visitar o outro país, a participação da família é determinante, em vários momentos de dificuldade relatados é perceptível a carga familiar, a criação protetora, permissiva, ou que cultiva a dependência. O estudante e a família talvez precisem de mais orientação por parte da ARI, a impressão é que estarem prontos a solucionar dúvidas em alguns momentos é insuficiente, pois quem nunca viveu experiência parecida pode ter dificuldade até para formular perguntas e uma participação mais diretiva seja necessária. As sugestões podem não ser para todos ou por todo o tempo, à medida que a internacionalização aumente, principalmente sem mobilidade, é provável que a demanda por assistência diminua. É importante esclarecer que não se trata de fazer pelos estudantes, de tirar deles a oportunidade de buscar sozinhos, mas de deixar claro o que se espera deles, etapas que deverão ser cumpridas individualmente. A ideia é potencializar o aprendizado, cobrando deles pesquisas e apresentações, que poderão reduzir os riscos no exterior e colaborar para a autoconfiança desses alunos.

Com relação aos vistos, a postura dos estudantes e das universidades variou bastante. Algumas universidades, principalmente as alemãs, instruem os alunos quanto aos documentos a serem providenciados no Brasil, enviam a carta de aceite a ser apresentada na alfândega e somente solicitam o visto após os 3 meses em que os alunos podem permanecer como turistas. As outras universidades parecem deixar a cargo dos estudantes a questão do visto, o que pode gerar certa confusão, pois alguns dos entrevistados demonstraram dar pouca importância a um documento tão crítico. Quem viaja sem saber a validade do visto? Qual documento seria mais importante em uma viagem internacional?

O que surpreendeu no relato foi o tom de enfado, o aborrecimento pela burocracia, ida ao consulado e nova taxa a ser paga. Em nenhum momento, uma entrevistada mencionou a possibilidade de ter problemas legais ou de perder os últimos meses do curso. Outra pessoa contou que uma amiga teve o documento de visto, que substituiu o passaporte, roubado e não

registrou o fato à polícia local ou à embaixada, apenas passou a andar com o passaporte. A justificativa era que aconteceu na sexta-feira, quando tudo estava fechado, inclusive a delegacia e já estava no final da viagem. Seria descaso com seus documentos e com a prevenção à falsificação? Essa atitude seria fruto da imaturidade ou de uma educação inconsequente?

Conhecendo a experiência do grupo, pode-se dizer que quem se prepara para programa de mobilidade internacional deve questionar a instituição de destino quanto à possibilidade de só solicitar o visto após os 3 meses iniciais e quanto aos riscos de entrar no país sem o visto, já que os estudantes que foram para a Alemanha relataram o processo como mais tranquilo, melhor orientado e menos cansativo de todos. Também é importante que saibam como agir caso o documento seja extraviado, a quais instituições informar, por qual canal etc.

Qualquer pessoa que viaja ao exterior deve se informar sobre o país de destino e sua cultura. Independente de ser mais ou menos parecido com seu país de origem, sempre haverá diferenças a serem observadas. O visitante é quem deve se esforçar para se enquadrar na prática local, um sinal de respeito ao país que o recebe. Aquele que acha que viverá da mesma forma, seguindo os mesmos costumes, apenas em outro país, talvez deva repensar se é uma boa ideia, se quer realmente sair de seu país. Quem viaja precisa ter em mente que deverá se adaptar e encontrar a melhor forma de conviver, respeitando as características culturais dos outros, não apenas dos anfitriões. Quem vai viajar deve ler sobre a cultura, o que é considerado gafe, conhecer símbolos nacionais, se possível, assistir vídeos e conversar com quem já esteve no país ou se instruir na embaixada do país no Brasil. Cada pessoa também deve saber adequar suas expectativas, pois quanto maiores, maior será a chance de se decepcionar. E quanto mais bem informado sobre a cultura, menor será o risco.

Dentre as características a serem observadas, estão a forma de negociar, o tempo necessário para se chegar a um acordo e questões relativas aos meios de transporte e suas respectivas estações. A hospedagem e o deslocamento são pontos críticos, que passam despercebidos quando funcionam bem, mas podem comprometer os planos facilmente. Alguns dos entrevistados tiveram problemas, principalmente na chegada. A empolgação e o otimismo neste momento podem agir contra. Quem contrata hospedagem da origem deve ter também um plano B e quem decide contratar no local deve verificar horários de funcionamento, feriados etc. e se resguardar com dinheiro extra e reserva em hotel ou albergue por mais alguns dias. Quem chega a um país pela primeira vez deve saber pontos de referência e os meios de transporte alternativos para facilitar o deslocamento tendo o

aeroporto como ponto de partida, especialmente em casos de atraso do voo e condições climáticas desfavoráveis.

Quem se propõe a sair de sua casa, seu conforto, seu ambiente conhecido para viver por seis meses em outro país precisa ter em mente que outras residências e outros países não reproduzem a realidade da sua casa. Portanto, quem quer sair e conhecer outras culturas tem que estar ciente e disposto a se adaptar, não pode achar que vai impor seu modo de vida, tem que estar aberto! Vontade de experimentar e coragem para descobrir coisas novas, pois as opções conhecidas podem não estar disponíveis e testar pode ser imprescindível. As pessoas mais apegadas aos costumes de seu país podem se ver em situações difíceis e, às vezes, traumáticas, se não conseguirem superar contratempos e, por outro lado, podem perder oportunidades e se arrependem depois. Experimentar parece ser um meio termo: se gostar poderá aproveitar e se não gostar, pelo menos tentou, poderá dizer da experiência com propriedade. A abertura com que o visitante encara as novas possibilidades pode voltar para ele, que pela vivência pode se tornar uma pessoa mais aberta, de cabeça mais aberta.

A experiência internacional é muito valorizada e trata-se de aprendizagem empírica, que é difícil de ser traduzida em palavras, mas torna-se evidente à medida que a pessoa é exposta a novos desafios. Os entrevistados relataram pontos que lhes pareceram mais críticos nessa vivência e através desses discursos ficou claro que a orientação recebida, quando recebida não é institucional, é mais um conselho ou sugestão. A falta de orientação aos intercambistas reforça a importância de se buscar o conhecimento de quem já provou os desafios de um programa de mobilidade e destaca as atitudes de quem se encaminha para nova experiência acadêmica internacional. O marinheiro em segunda viagem já sabe identificar, com mais conhecimento de causa, para onde voltar sua atenção e esforço. A cada temporada fora, a pessoa tem a possibilidade de refletir sobre seus objetivos e valores. As trocas de conhecimento permitem que nova postura seja adotada, que haja mudança no rumo da vida e que os sonhos sejam revistos.

Outras atividades, ainda no Brasil, preparam o futuro intercambista para sua jornada no exterior. O contato com pessoas de outras nacionalidades através de organizações como AIESEC, com um olhar mais profissional do que turístico, pode servir como estágio preparatório. Em diferente nível, a viagem de lazer também pode estimular as pessoas a buscarem novas experiências internacionais. Um dos entrevistados sugeriu que a migração do interior para a capital também proporcionaria vivência similar, o que pôde ser constatado no relato de outro estudante que já morava sozinho em Belo Horizonte há 6 anos. A intensidade e

os desafios variam, mas não deixa de ser uma etapa que prepara o aluno. Quem sempre viveu com os pais vai provar duas novidades juntas: é a experiência de morar em outro país somada à experiência de morar sozinho pela primeira vez.

Com relação às disciplinas a serem cursadas também não há uma orientação institucional. A maioria dos entrevistados escolheu visando eliminar matérias no retorno, mas outros aproveitaram para cursar o que não teriam aqui e até repetir disciplinas das quais não gostaram ou nas quais sentiram que havia déficit na formação. Independentemente do objetivo inicial, geralmente precisam trocar alguma disciplina no momento da matrícula. A razão das trocas costuma ser a não oferta da matéria naquele semestre, o idioma em que será ministrada a aula e também a carga horária excessiva. Intercambistas são liberados para cursar disciplinas sem que sejam observados pré-requisitos e também em outros cursos. Essa liberdade nem sempre é benéfica, pois alguns alunos abandonam ou são reprovados por não terem base para acompanhar a matéria. Quando chega neste ponto a conclusão dos estudantes é que deveria haver pré-requisito, que não foram bem orientados e por isso se matricularam em disciplinas que estavam além de sua possibilidade naquele momento.

Além do conteúdo em si, as aulas são oportunidade de aprender uma didática diferente, um esquema de estudo que pode ser mais adequado às características individuais e oportunidade de provocar questionamentos a cerca do método de ensino. O aluno que testa diferentes lógicas e estruturas de aprendizagem e avaliação pode se conhecer melhor, saber ao que melhor se adapta e questionar o que é ofertado, se tornando um aluno e um cliente mais crítico.

Diversos desafios se apresentam à pessoa que viaja sozinha, são situações até comuns, mas que em outro país, em outro idioma e em outra cultura podem tomar novas proporções. Por essa razão é preciso aguçar a curiosidade e perguntar mais. Em alguns relatos os entrevistados passaram por situações desconfortáveis e nem chegaram a descobrir se a informação que evitaria aquele imprevisto deveria vir da Universidade de origem ou destino, e depois do ocorrido isso nem era importante... Outras situações chegaram a ser perigosas.

O que se observa é que, de modo geral, eles aceitaram respostas pouco detalhadas para suas dúvidas e a informação se revelou insuficiente. Daí a importância de questionar mais, buscar detalhes, não se prender apenas a uma fonte. As próprias contrariedades ensinam, em cada situação dessas os estudantes aprendem novas formas de se precaver. Por outro lado, quando o questionamento é bem sucedido, os alunos relatam os fatos em tom de alívio,

percebendo que se evitou uma situação difícil e aconselhando outros estudantes. A curiosidade tem função de aliada nessas ocasiões.

Quanto à adaptação do estudante, o que vai determinar se será uma tarefa difícil ou fácil será a predisposição de cada um. Os relatos abordam a localização geográfica, a alimentação, a forma de tratamento, o idioma, a moeda, o transporte etc. e tantas pessoas quantas passarem por esse tipo de experiência mencionarão outros aspectos que demandaram algum esforço para a adaptação. Os mais aventureiros ou desapegados largam à frente daqueles metódicos ou controladores. Muito do que parece terrível no primeiro dia já sai da pauta na segunda semana, apenas alguns dias são necessários para que as coisas se ajustem. Preparar-se para esse tipo de programa de mobilidade inclui se informar e se preparar para a nova realidade. Sair do Brasil achando que as refeições serão à imagem e semelhança das refeições preparadas pela mãe parece uma fórmula para sofrer. Se desesperar na conversão de moedas também demonstra certa imaturidade. E não adianta querer converter todas as cifras e comparar com o que vale no Brasil, a adaptação depende da vontade de entender a nova realidade.

A língua estrangeira é considerada o objetivo principal de um intercâmbio, a aprendizagem mais significativa para alguns, porém outros a encaram com certa negligência. Foi frequente a ida de estudantes que só falam inglês para países cuja língua oficial é outra. Por mais que a instituição de ensino adote também a língua inglesa, o mesmo pode não ser a realidade nas ruas. Por essa razão, alguns alunos que estiveram em países menos internacionalizados sugeriram que algumas aulas da língua oficial, ainda no Brasil, podem ajudar muito, além da comunicação, também na receptividade. Independentemente do destino, a pessoa deve ter consciência do seu conhecimento na língua. Alguns supervalorizam o nível do idioma no currículo, mas no dia-a-dia essa valorização se torna insustentável e são grandes as chances de se ver em situações difíceis quando sobra confiança e falta cautela.

É mais fácil aprender um idioma em programa de imersão, com classes diárias e contato com a língua nas ruas, mas por mais que demande um tempo maior, os tradicionais cursos de línguas com aulas duas ou três vezes por semana também podem dar bons resultados. E com a internet tudo pode ser feito *online*. Independentemente do nível de conhecimento do idioma os relatos são muito positivos, todas as pessoas se aprimoraram: quem se dizia fluente aprendeu vocabulário técnico, aqueles que estavam no básico se surpreenderam com a escuta, entenderam mais do que supunham.

Frequentemente, ouvimos sobre a importância de se comunicar em inglês, ou pelo menos em inglês, mas essa não é a realidade dos entrevistados. A turma da Administração dominava o inglês e três deles também conheciam outra língua (2 sabiam espanhol e 1 francês). Na Engenharia, a situação era bem diferente, sendo que três alunos não falavam nem inglês e, por essa razão, o único destino possível era Portugal. Os outros estudantes de Engenharia falavam inglês, mas nenhum revelou conhecimento de outra língua estrangeira. Portanto, apesar da consciência sobre a importância de falar outro idioma, da condição econômica favorecida – quando comparada àquela da maioria dos brasileiros –, ainda são poucos os alunos que se dedicam ao estudo de outra língua. Surpreende a baixa relação entre o que se prega e o que se pratica. Não seria o idioma um dos pontos mais críticos na preparação para um programa de mobilidade?

Esse perfil de estudantes está mais alinhado com o público de cursos de línguas no exterior. Para cursar disciplinas de graduação o conhecimento deveria ser de nível avançado ou fluente. Felizmente há uma alternativa e a procura por mobilidade acadêmica para Portugal sinaliza a percepção de que a aprendizagem nesses programas não tem o idioma como foco principal. Mas também é importante lembrar que a qualidade das relações e do aprendizado acadêmico dependerá da proficiência no idioma.

Alguns entrevistados que falavam só inglês, mas foram para França e Alemanha tinham a língua nacional como disciplina obrigatória e, inicialmente, se cobravam alcançar a fluência nessa língua. Perceberam que em 6 meses isso não seria possível. Só a ideia da fluência em tão pouco tempo já ilustra o quanto desdenhavam a aprendizagem de um idioma. No que diz respeito a línguas muito diferentes da nossa e do inglês, como o húngaro e o coreano, a sugestão é que se aprenda no mínimo palavras chaves para ser educado e estimular a receptividade local. Saudações, desculpas, agradecimentos e palavras relacionadas com localização e alimentação são corteses e se tornam indispensáveis fora dos grandes centros.

Quando no exterior, muitos brasileiros se reúnem em grupinhos e falam só em português, com isso restringem o contato com outras línguas, outras culturas e outras pessoas. Para o aprendizado do idioma estrangeiro, o ideal seria priorizar o aproveitamento em classe, o contato com nativos e outros estrangeiros que falem bem a língua e se esforçar para falar sempre. É hora de aproveitar quando seus erros forem corrigidos e nada de levar para o lado pessoal.

Em Portugal o sistema já prevê aulas ministradas em inglês sempre que houver algum aluno que não fale português. Para os entrevistados foi ótimo, todos relataram ter sido uma

experiência positiva, puderam testar seus conhecimentos, aumentar o vocabulário e consideraram um diferencial da educação portuguesa.

O *aprender a fazer*, o aspecto prático, a aplicação dos conteúdos, foi pouco citado pelos entrevistados. Na Engenharia, mencionaram a construção com novos materiais, que poderia ser empregada no TCC, e o conhecimento de fundição, que poderia ser um diferencial, já que o foco no Brasil é na siderurgia. Já na Administração, a aplicação dos conhecimentos se deu no dia-a-dia, na negociação do aluguel, na relação com diferentes públicos, de diferentes culturas, evitando conflitos, na gestão do dinheiro e do tempo, etc. Os conhecimentos da Engenharia geram resultados tangíveis, mais difíceis de serem aplicados, e da Administração, apesar dos resultados nem sempre palpáveis, são facilmente aplicáveis dentro de casa, no supermercado, na sala de aula. Sem a devida atenção o saber profissional do administrador pode ser confundido com a rotina doméstica, por exemplo, e talvez por isso a aplicação dos conhecimentos não seja enfatizada.

O fazer profissional foi pouco relatado nas entrevistas e a culinária, uma aprendizagem de outro âmbito do fazer, seguiu a tendência, sendo também pouco tratada. As pessoas mencionaram a alimentação, sem tratar do preparo dos alimentos, dessa forma omitiram ou restringiram a aplicação desses conhecimentos.

O *aprender a conviver* foi abordado por partes. Quanto à diferença cultural, o mais importante a aprender não é identificá-la, mas respeitar essas diferenças, além de valorizar a nossa cultura. Conhecendo a história do país, será mais fácil entender os costumes da população, por isso é necessário pesquisar sobre o país e a cultura, sabendo o que esperar e que os conflitos podem ser evitados. A diferença cultural promove a tolerância, pois cada um, mesmo acostumado a reagir conforme sua cultura, aprende a observar mais e se colocar no lugar do outro. Analisa-se a situação antes de reagir. Em termos culturais não se trata de concordar, mas de respeitar. Geralmente, menos é mais: no início fala-se pouco e observa-se muito, o objetivo maior não é ser bem quisto, mas não ofender ninguém, nem por ignorância.

No relacionamento com brasileiros no exterior, as posturas mais comuns são opostas, quase um “ame ou odeie”. Há uma forte identificação, que ameniza todas as dificuldades enfrentadas, mas que também limita a interação com outros grupos e a aprendizagem. Aqueles que priorizam o bem-estar, o que é conhecido, tendem a ficar bem próximos do grupo de brasileiros. Os que priorizam o conhecimento, o novo, o estrangeiro, tendem a fugir dos brasileiros ou limitar a convivência com esse grupo. O modo de ser dos grupinhos de brasileiros é bem parecido e reproduz a postura que teriam no Brasil: falam português,

praticam as mesmas atividades, abrem mão de passeios turísticos ou horas de estudo extra para estarem juntos. Uma posição alternativa é a convivência com poucos brasileiros, geralmente dois ou três, que se inserem em grupos multiculturais, exatamente pelo interesse de experimentar, de falar outra língua, conhecer outras culturas. Nesse caso, os brasileiros só admitem a convivência com outros brasileiros que partilham dos mesmos objetivos. A não ser nos momentos de carência ou cansaço. Quando sentem saudades de casa e sentem falta de falar português, a tendência dos brasileiros é de procurar compatriotas. O grupo de brasileiros funciona como uma família, se apoiam, entendem a dificuldade do outro ou já passaram pela mesma situação e na língua materna conseguem desabafar, expor as dificuldades enfrentadas e assim conquistam novo fôlego para continuar. A partir desse encontro é difícil prever se o grupinho de brasileiros será adotado de forma permanente ou se a pessoa conseguirá manter o foco no aprendizado, com pouco contato com brasileiros.

Um ponto negativo da convivência com brasileiros, levantado por um dos entrevistados, é que isso “trairia” o aprendizado da outra língua. Na hora do aperto, quando quer desabafar, o natural seria falar a sua língua, mas, se não for possível, esse momento pode ser convertido em ótima oportunidade de aprendizado, em que a pessoa quebra a cabeça para falar na outra língua e aprende mais.

A percepção é de mais leveza na convivência com estrangeiros. Fora de seus países o comportamento é diferente, são mais abertos. No contato com outras culturas, é possível aprender mais sobre nós, sobre como a cultura brasileira é percebida, uma oportunidade de esclarecer alguma dúvida e divulgar o que achamos mais positivo. Uma das entrevistadas se surpreendeu ao perceber que já sabiam que ela era brasileira e o motivo era o jeito de olhar para as pessoas. Ela não entendeu muito bem, nem se era uma coisa boa ou ruim, mas várias pessoas disseram a mesma coisa, sabiam que era brasileira pelo olhar.

Atritos devido a diferenças culturais são comuns no início e vão se tornando menos frequentes com a convivência. Por outro lado, alguns atritos são propositais, como quando uma das entrevistadas ouviu a referência ao Brasil como colônia. Ela e a amiga não se abateram, questionaram se o espanhol não conhecia a história e também observaram que o comentário foi feito quando não havia outros estrangeiros perto, não falou abertamente, foi direcionado a elas. Foram poucos os estrangeiros com essa mentalidade.

O resultado da relação com estrangeiros costuma ser se colocar mais no lugar do outro e, por já saber como é estar naquela posição, há uma identificação, e, de volta ao seu país ou

em qualquer lugar do mundo, a pessoa se torna mais solícita, mais disposta a ajudar os estrangeiros.

A relação com a população local muitas vezes se restringe ao comércio local ou a alunos-padrinhos, que auxiliam principalmente na chegada. Tudo depende do tipo de instituição que se frequenta, universidade ou escola de negócios, nacional ou filial estrangeira, se as aulas em inglês são só para estrangeiros ou se todos a frequentam, se a residência é dentro do *campus* ou não etc. Em cidades do interior o número de pessoas que falam inglês costuma ser reduzido, o que também pode dificultar o contato com a população local. Nesse caso pode ser necessário fazer mímicas e se desdobrar com algumas palavras na língua local.

Os problemas com a população local mais frequentes foram relativos ao aluguel de apartamentos ou quartos, em que data de pagamento, valores ou data de mudança não foram respeitados. A negociação às vezes é mais polêmica. Além disso, em Portugal, vários intercambistas relataram ter enfrentado situações de preconceito em relação às mulheres brasileiras na maior parte, mas também em relação a drogas. Uma das entrevistadas recebeu uma proposta, que recusou e ainda teve que explicar que a visão do português era deturpada, que mulher brasileira não é prostituta.

Os limites que a família impõe ao longo da vida são determinantes dos desafios que o aluno deverá superar e das possibilidades de crescimento. Pessoas mais tolhidas e mimadas teriam um caminho mais longo a desenvolver. Nos relatos, vários estudantes afirmaram ter amadurecido muito. Quem se declarou mimado acredita ter amadurecido mais do que pessoas que gozavam de mais liberdade e autonomia antes da viagem. Um entrevistado considerou que amadureceu, mas já havia amadurecido bastante quando, anos antes, mudou-se do interior para a capital sem a família. Ele acredita que quem nunca morou sozinho amadurece mais de uma só vez em programa de mobilidade acadêmica internacional.

No retorno ao Brasil, a relação familiar geralmente precisa de um ajuste. Os filhos voltam mais independentes e nem sempre os pais estão preparados para receber uma pessoa mais madura, que questiona os costumes em casa e reivindica liberdade. Alguns conflitos são frequentes e com diálogo costumam ser resolvidos. Há relatos de que a relação com a família melhorou.

A insegurança da primeira viagem internacional, o fato de estar sozinho, o voo longo, ir para um país, uma cidade e uma universidade totalmente diferentes! A todo momento são apresentadas novidades. O nome, às vezes difícil de precisar, pode ser medo, insegurança, receio, ou até liberdade! A certeza é aprender: funcionamento do transporte público,

localização da universidade, do supermercado etc. Tudo novo, interessante e desafiador. O medo costuma ser maior do que o fato em si: vários relatos de que quando aconteceu o que temiam, foi melhor ou nem tão ruim como imaginado. Dá muito medo no início, mas depois se acostumam; o que também explicaria a ausência de medo por parte de viajantes mais experientes.

Quanto aos pais, alguns entrevistados relataram o medo que os pais tinham dos filhos passarem dificuldades e, após o retorno, o medo de que os filhos decidissem voltar ao exterior e viver longe deles.

Como resultado da experiência de mobilidade, geralmente ocorrem duas quebras de preconceito: uma no país de destino, ao se ver em contato com a outra cultura, quando avaliamos se a ideia gerada anteriormente corresponde à percepção *in loco*, e outra de volta ao Brasil, quando já com uma visão de mundo modificada, podemos ver as mesmas questões e costumes com outros olhos. A quebra de preconceitos se dá pela adequação das lentes ou do foco à realidade, nesse momento refuta-se a visão distorcida. Quando o conceito é confirmado pela realidade, pode até passar despercebido, como algo que sempre foi daquele jeito.

A partir das experiências vividas no exterior, os estudantes têm a oportunidade de avaliar sua postura, adotar nova forma de ser, aproximar-se mais da pessoa que quer ser, viver de acordo com seus ideais. A postura é o norte de cada um, o jeito de ser, que sinaliza para a sociedade os valores daquela pessoa. Em diferentes esferas da vida, pode-se ter objetivos distintos, complementares ou não ter claro um objetivo. Um dos entrevistados relatou que passou a ter objetivos de vida e vontade de alcançá-los. Ele se referia a objetivos profissionais, antes do intercâmbio só tinha o objetivo de se formar, o objetivo acadêmico estava claro, mas não tinha um objetivo profissional definido. A partir do objetivo, do que se quer alcançar, a pessoa determina sua postura, como quer agir para chegar lá. A mudança de postura decorre de um despertar para novos objetivos, marca o início de um novo ciclo.

A postura mais focada dos estrangeiros, geralmente inspira os brasileiros a tratar a própria formação com mais seriedade, melhorando o desempenho no retorno, em relação ao aproveitamento anterior, alunos mais críticos e proativos. Muitas vezes, critica-se o que é nacional e valoriza-se o estrangeiro, mesmo sem conhecer. Ao regressar, vários estudantes passam a dar valor ao curso, participar de atividades extracurriculares, projetos de extensão e estudar mais conscientes do impacto na vida acadêmica e profissional. Além disso, a carreira acadêmica, muitas vezes não é nem encarada como uma possibilidade, mas a visão no exterior é diferenciada e no retorno alguns estudantes já planejam seguir para o mestrado.

Profissionalmente, os estudantes descobrem-se mais maduros, com objetivos de vida mais claros, e ansiosos para se formar e partir para o mercado. Regressam mais seguros para participar de processos seletivos, são mais proativos e comunicam-se de forma mais precisa.

As consequências que um programa de mobilidade internacional pode trazer para a vida desses jovens são alternativas, novas possibilidades, mostrar que suas verdades não são absolutas e os limites não precisam ser aceitos. Cada pessoa vai decidir o que fazer de sua vida a partir daí; o que acreditar, quais regras adotar, as amarras a cortar. Cada estudante passa a se conhecer melhor, decide quando e como se adaptar, quem quer cativar, quem manter por perto e como quer ser! As diferenças continuarão a existir, independentemente de sua vontade ou concordância; aceitá-las talvez alivie o peso nas costas, mas quem decide se abrir ou não são os indivíduos. À medida que cada um se conhece, descobre seus limites e se respeita, suas vontades assumem novas dimensões.

A mudança de postura reside na nova escolha, conhecer tudo e manter a posição pode ser convicção, covardia ou ter outros nomes. É a variação que mostra evolução, permitir-se tocar pelas experiências. Pode-se elencar o que as pessoas deveriam viver, porém não dá para prever como cada um reagirá. É interessante notar que vários poderão ser os caminhos, mas a maioria das pessoas usa até as mesmas palavras para descrever os resultados: a visão mais aberta, a valorização das pessoas e o perfil mais questionador.

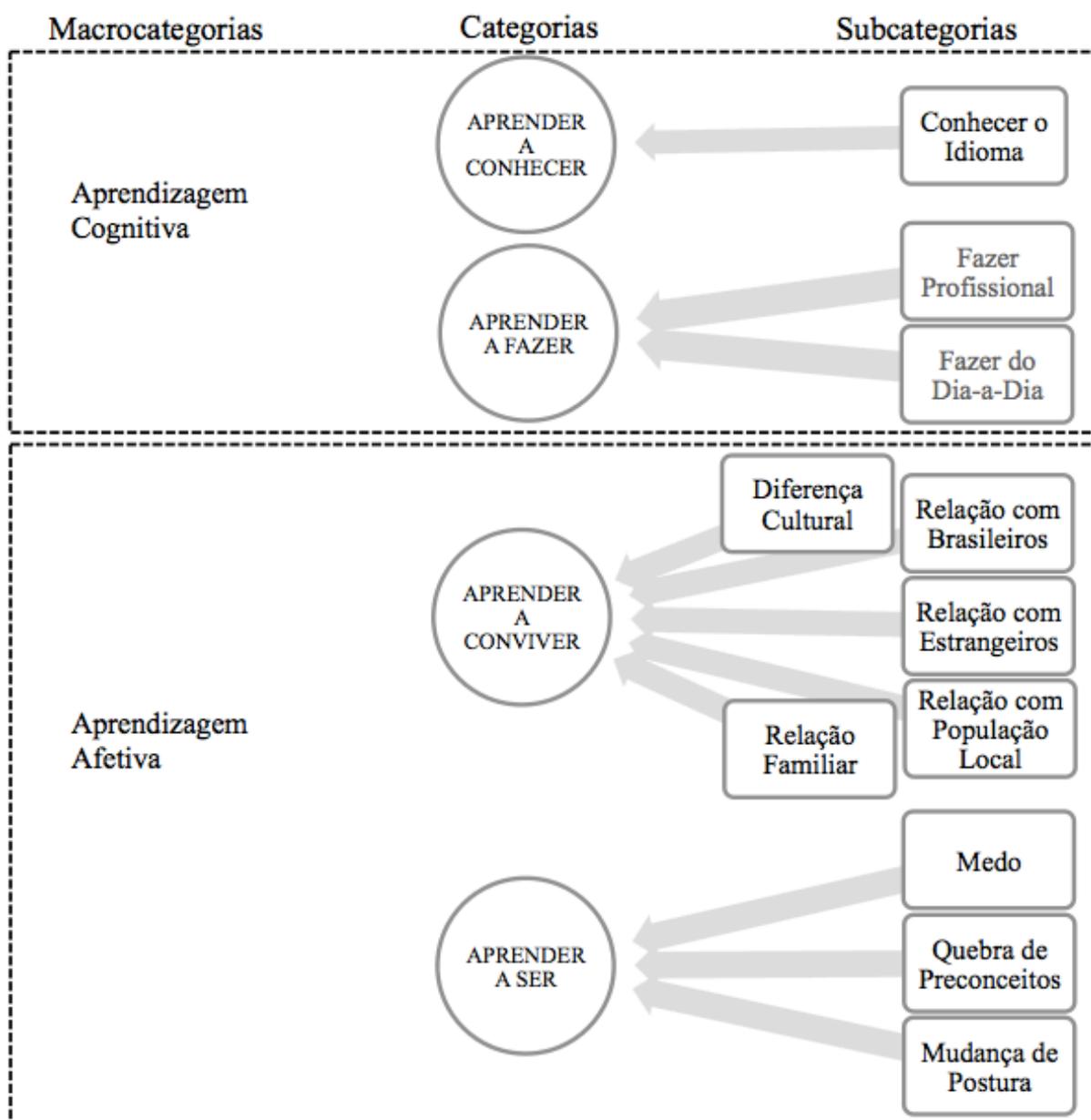
A cada conversa ou leitura das entrevistas, diferentes impressões podem surgir, mas para fim de pesquisa foram traçados objetivos e agora são retomados e verificado o cumprimento. A pesquisa propôs analisar a contribuição da mobilidade acadêmica internacional para a aprendizagem do administrador e do engenheiro. Para tanto, pretendeu-se 1) analisar a aprendizagem relatada pelos alunos de Administração e Engenharias que participaram de programa de mobilidade acadêmica internacional, e 2) comparar a aprendizagem dos mesmos.

A aprendizagem relatada foi analisada considerando frequência e criticidade dos assuntos abordados em entrevistas e cada trecho foi classificado em nós no programa NVivo, os nós foram lidos, relidos e reagrupados, conforme o desenrolar da experiência. Em alguns grupos o tema foi inspirado na etapa da viagem (4.2.1.1 Preparo e despreparo para o intercâmbio; e 4.2.1.2 Dificuldades de adaptação), em outros o tema veio dos pilares da educação (4.2.2.1 Conhecer o idioma; 4.2.2.2 Fazer; 4.2.2.3 Conviver; e 4.2.2.4 Ser). Executada essa etapa, nova leitura possibilitou a comparação da aprendizagem a partir da área de formação, para tanto deveria ser identificado nas entrevistas um fio condutor que desse

unidade aos relatos dos estudantes de uma área, para então confrontá-lo à unidade percebida na outra área ou à ausência de tal unidade. Por se tratar de entrevista pouco estruturada torna-se mais difícil obter narrativas com o mesmo foco e, dada a distinta criação e valores de cada participante, ainda menos provável que as interpretações das diferentes questões indiquem o mesmo sentido. Não houve significativa distinção entre os achados dos estudantes de Administração e Engenharia, portanto a percepção da aprendizagem dos alunos da PUC Minas que participaram de programa de mobilidade internacional da instituição entre os anos de 2010 e 2015 independe da área de formação. Considerando as dimensões cognitiva e afetiva da taxonomia de Bloom, os temas que apresentaram maior complexidade e reflexo na vida dos intercambistas foram descritos nas sessões Conviver e Ser, e se enquadram na dimensão afetiva. Através dos objetivos específicos, respondeu-se ao problema de pesquisa: em ambos cursos de graduação, a aprendizagem mais significativa foi a afetiva e não a cognitiva, sem destaque para desenvolvimento técnico. Confirmou-se o pressuposto intuído ao começar a pesquisa.

Para melhor visualização das subcategorias de análise, anteriormente descritas, e a relação de cada uma com as referências teóricas, retomamos o quadro 1 e as incluímos, resultando na figura 2 – apresentada a seguir. Na macrocategoria de aprendizagem cognitiva os pilares da educação são aprender a conhecer, com a subcategoria conhecer o idioma, e aprender a fazer, com as subcategorias menos citadas, e por isso em cor menos intensa – cinza, em oposição ao preto dos temas mais frequentes –, fazer profissional e fazer do dia-a-dia. Na macrocategoria de aprendizagem afetiva estão os pilares aprender a conviver e aprender a ser. Até pelo número de temas tratados em cada categoria nota-se a predominância de relatos da aprendizagem afetiva atribuída à mobilidade acadêmica internacional. A categoria aprender a conviver é composta das subcategorias diferença cultural, relação com brasileiros, relação com estrangeiros, relação com a população local e relação familiar. Finalizando, aprender a ser tem as subcategorias medo, quebra de preconceitos e mudança de postura.

Figura 2 – Do referencial teórico às categorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora

A presente pesquisa pode ser reproduzida com estudantes de outras áreas e de outros programas de mobilidade. Caso os resultados sejam ratificados, sob este aspecto da aprendizagem, não haveria justificativa para limitar as áreas de abrangência de programas públicos de mobilidade acadêmica internacional como o Ciência sem Fronteiras. Além de ampliar a pesquisa para outras áreas, nossa sugestão é que seja realizada pesquisa longitudinal, abordando em períodos distintos os mesmos respondentes, ou seja, logo que retornam e anos depois, para comparar a percepção dos mesmos indivíduos no tempo. Uma

suposição é que o tempo do retorno seja uma variável a ser explorada como determinante da percepção do aprendizado decorrente de mobilidade internacional.

As reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino em Administração e Didática (GEPEAD) da PUC Minas contribuíram para o amadurecimento da pesquisa e o diálogo com outras pesquisas, como aquela que investigou o papel do Mestrado Acadêmico em Administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso-professor, realizada por Teixeira (2011). Uma das conclusões da referida pesquisa foi que o mestrado não teria contribuído para o aprender a conviver e a autora convidou interessados a propor alternativas para minimizar essa lacuna. Considerando que a convivência despontou nos discursos dos estudantes de graduação, sugerimos que a pesquisa seja refeita com estudantes de mestrado para confirmar se o sanduíche no mestrado contribuiria para o aprender a conviver na formação dos egressos-professores. Ainda que Delors et al. (2003) considerem o pilar ‘aprender a conviver’ um dos maiores desafios da educação, ou exatamente por isso; essa competência não pode ser negligenciada na formação do professor, como afirma Teixeira (2011). Nossa pesquisa sugere fortemente que a mobilidade internacional é um caminho para promover o aprender a conviver e deve ser objeto de políticas nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Outra contribuição da presente pesquisa é a contribuição da mobilidade acadêmica internacional para a aprendizagem sem distinção de área; mesmo que seja tratada como atividade mais turística do que acadêmica, a experiência de mobilidade acadêmica internacional já seria válida para a formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- Anjos, F.S.; Caldas, N.V. & Canever, M.D. (2011, março). A cooperação internacional e o diálogo Brasil-Espanha: o acordo Capes-DGU e sua importância. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. 8(15), 165-183. Brasília: UnB. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/214/204>
- Altbach, P.G.; & Knight, J. (2007, Fall/Winter). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 11(3/4) 290-305. doi: 10.1177/1028315307303542
- Araujo, E. & Fontes, M. (2013) A mobilidade de investigadores em Portugal: uma abordagem de género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*. 8(24), 9-43. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/924/92429917002.pdf>
- Athanassiou, N.; McNett, J.M.; & Harvey, C. (2003, Out.). Critical Thinking in the Management Classroom: Bloom's Taxonomy as a Learning Tool. *Journal of Management Education*. 27(5) 533-555. Organizational Behavior Teaching Society. doi: 10.1177/1052562903252515
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L.A. Reto & A. Pinheiro. Trans.). (Edição revista e ampliada). São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. (M. Penchel, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bennett, M.J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M.J. Bennett (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bevan, M.T. (2014). A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*. 24(1), 136-144. doi:10.1177/1049732313519710
- Bezerra, S.A.C.; & Vieira, A. (2013, nov./dez.). Dilemas e desafios vividos por mulheres que migraram em função do trabalho do cônjuge. *RAM Revista de Administração Mackenzie*. 14(6). 216-243. Edição especial. São Paulo/SP. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/3328>.
- Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W.H.; & Krathwohl, D.R. (1973). *Taxionomia de Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo*. (F.M. Sant'Anna. Trad.). (1ª ed. 3ª Impressão). Porto Alegre: Editora Globo.
- Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R.; & Masia, B.B. (1977). *Taxionomia de Objetivos Educacionais: Domínio Afetivo*. (J.A. Cunha. Trad.). (5ª ed.). Porto Alegre: Editora Globo.
- Bourdin, A. (2005). Les mobilités et le programme de la sociologie. *Cahiers internationaux de sociologie*, (1), 5-21. doi: 10.3917/cis.118.0005

- Bracht, O.; Engel, C.; Janson, .; Over, A.; Schomburg, H.; & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Presented to the European Comission – DG Education and Culture. 235p. University of Kassel, Kassel, Germany. Disponível em <https://www.parlement.com/9353210/d/belang%20erasmus%20onder%20professionals.pdf>
- Burrell, G.; Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life*. (reprinted 2005). Part I: Chapters 1 to 3. England: Ashgate Publishing Company.
- Callister, P.D. (2010). Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Hierarchy and Means for Teaching Legal Research Skills. *Law Library Journal*. 102(2). p.191. Recuperado a partir de <http://www.aallnet.org/mm/Publications/llj/LLJ-Archives/Vol-102/publljv102n02/2010-12.pdf>
- Campos, G.A.G.; & Lima, M.C. (2012, Out.-Dez.). Mobilidade acadêmica internacional e a transformação das práticas pedagógicas na direção da transculturalidade – a experiência de estudantes originários dos países de língua portuguesa. *Revista Ensino Superior*. (45). Revista do SNESup. Disponível em <http://www.snesup.pt/cgi-bin/artigo.pl?id=EFVluuVpypkTbdMblR>
- Christino, A.M. (2013). *Internacionalização de Ensino Superior: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior*. 243 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP. Recuperada a partir de www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../AdrianaMChristino_Corrigida.pdf
- Ciência sem Fronteiras. (2015). Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras. Recuperado a partir de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.
- Ciência sem Fronteiras. (n.d). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>
- Contel, F.B.; & Lima, M.C. (2007, jul./dez.). Aspectos da internacionalização do ensino superior: origem e destino dos estudantes estrangeiros no mundo atual. *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM*. 2(2). 167-193. São Paulo. Recuperado a partir de <http://internext.espm.br/index.php/internext/article/view/54>
- Craide, A., Drummond, V., Fischer, T.M.D., & Brito, A.C. (2011). "Eu vim de lá (mas ninguém avisou!)": reflexões sobre estratégias de gestão de pessoas voltadas à interculturalidade intranacional. *Revista de Administração*, 46(4), 358-372. doi: 10.5700/rausp1017
- Craide, A.; & Silva, F.B. (2012, jan./mar.). A mobilidade e a gestão intercultural nas organizações. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. 6(1). 105-123. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.uff.br/pae/pca/article/view/123>

- Czarlinski, L.V.S.; & Lima, M.C. (2012, Out.). O valor da viagem para o jovem que realiza o intercâmbio viabilizado pelo Rotary International. In *I Seminário de Iniciação Científica da ESPM*. 29 a 30 de outubro de 2012. São Paulo. Recuperado a partir de http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/semic2012_leonszariniski.pdf
- Dalmolin, I.S.; Pereira, E.R.; Silva, R.M.C.R.A.; Gouveia, M.J.B.; Sardinheiro, J.J. (2013, mai-jun). Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 66(3). 442-7. Brasília. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000300021
- Decreto 7642, de 13 de dezembro de 2011. (2011). Presidência da República. Casa Civil. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; . . . Nanzhao, Z. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. (8ª ed.). Brasília, DF: MEC. São Paulo: Cortez.
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; . . . Nanzhao, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (destaques). Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Descio, M.C.; & Lima, M.C. (2012, Out.). Um encontro entre a academia e a arte: o sentido da viagem ilustrado no filme Diários de Motocicleta. *I Seminário de Iniciação Científica da ESPM*. 29 a 30 de outubro de 2012. São Paulo. Disponível em http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/semic2012_marianacdescio.pdf
- European Commission. (2013). *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Lifelong Learning Programme. Erasmus Programme*. Recuperado a partir de http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_en.php
- European Commission. (2014). *Erasmus facts, figures and trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013*. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/library/statistics/>
- Ferraz, A.P.C.M.; & Belhot, R.V. (2010) Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão e Produção*. 17(2). 421-431. São Carlos, SP. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>
- Freitas, M.E. (2009, abril/junho). A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades? *O&S*. 16(49). 247-264. Salvador. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v16n49/03.pdf>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas Individuais e Grupais. In Bauer, M.W.; & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Guadilla, C.G. (2005, Janeiro/Abril). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40305802>
- Knight, J. (2004, Spring). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. 8(1). 5-31. Disponível em https://library.bcou.ca/__shared/assets/Internationalization-Remodeled29349.pdf
- Knight, J.; & de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In H. de Wit. *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. (Chapter 1). 5-32. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE). Recuperado a partir de http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf
- Krathwohl, D.R. (2002, Autumn). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*. 41(4). 212-218. Disponível em http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf
- Leite, A.O. & Carmo, V.M. (2014). Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. 11(26), 969-997. Recuperado a partir de http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/download/560/pdf_1
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor (23ª reimpressão). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C. (2005). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Coleção Educar, 1. (20ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Lima, M.C. (2006, julho/agosto). Globalização ou internacionalização do ensino superior? *Revista da ESPM*. 13(4). Ano 12. Disponível em http://acervo-digital.espm.br/revista_da_espm/2006/jul_ago/globalizacao_ou_internacionalizacao_do_ensino_superior.pdf
- Lima, M.C.; & Contel, F.B. (2009). Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. *5º Colóquio de IFBAE*. Grenoble. Recuperado a partir de <http://ifbae.com.br/congresso5/pdf/B0095.pdf>
- Lima, M.C.; Contel, F.B.; & Gracioso, A. (2008, Setembro). Vamos todos para Passárgada? In *XXXII Encontro da ANPAD*. 6 a 10 de setembro de 2008. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-C2448.pdf>
- Lima, M.C.; & Descio, M.C. (2012, out./nov.). A viagem na trilha do processo de formação: o caso do professor universitário. In *XXIII ENANGRAD*. 29 de outubro a 01 de novembro de 2012. Bento Gonçalves, RS. Recuperado a partir de http://xxiiienangrad.enganrad.org.br/anaisenganrad/_resources/media/artigos/epd/coordenador_epd2.pdf

- Lima, M.C.; & Maranhão, C.M.S.A. (2009, nov.). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Revista Avaliação*. 14(3), 583-610. Campinas e Sorocaba, SP. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000300004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lima, M.C.; & Maranhão, C.M.S.A. (2011, jul./set.). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. 19(72), 575-598. Rio de Janeiro. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a07v19n72.pdf>
- Lima, M.C.; & Riegel, V. (2010, Jan.-Jul.). Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de Administração. *Revista Guavira Letras: Sociedade contemporânea: diversidade e multiculturalismo*. 10 (Ed. comemorativa) UFMS. Três Lagoas, MS. Disponível em <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/issue/archive>
- Lima, M.C.; & Riegel, V. (2015). Mobilidade acadêmica *made in south*: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 8(16), 109-132. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.mams>.
- Lombas, M.L.S. (2013). A internacionalização da formação pós-graduada e da internacionalização do conhecimento: efeitos de uma política pública no Brasil. *Sociedade e Estado*. 28(3), 723-724. Brasília: UnB. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/18082/12944>
- Lopes; J.E.G.; Santana Júnior, J.J.B.; & Pereira, D.M.V.G. (2008) Análise das Habilidades Cognitivas Requeridas dos Candidatos ao Cargo de Contador na Administração Pública Federal, Utilizando-se de indicadores Fundamentados na Visão da Taxonomia de Bloom. *Revista Contabilidade & Finanças*. 19(46), 108-121. São Paulo: USP. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n46/v19n46a09.pdf>
- Marrara, T. & Rodrigues, J.A. (2009). Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. 6(11), 121-143. Brasília, CAPES. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/169/163>
- Miura, I.K. (2009, Setembro). O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento. *Encontro da ANPAD*. (33). São Paulo. Recuperado a partir de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO650.pdf>
- Monteiro, I.G.; Teixeira, K.R.M.; & Porto, R.G. (2012) Os Níveis Cognitivos da Taxonomia de Bloom: Existe Necessariamente Uma Subordinação Hierárquica Entre Eles? In *Anais XXXVI Encontro da ANPAD 2012*. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1887.pdf
- Morin, E. (2013). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. (M.C. Almeida & E.A. Carvalho. Orgs.). (E.A.Carvalho. Trad.). (6^a ed.). São Paulo: Cortez.

- Morosini, M.C. (2006). Estado do conhecimento sobre a internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Revista Educar*. 28. 107-124. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200008&script=sci_abstract&tlng=pt
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. In Zarate, G. (dir.). *Mobilité international et formation – dimension culturelles et enjeu professionnels. Recherche et Formation*. (n.33), 11-26. Recuperado a partir de <http://www.crij-reunion.com/Partir/portraits/cap.pdf>
- Nogueira, M.A., Aguiar, A.M.S., & Ramos, V.C.C. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, 29(103), 355-376. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/04.pdf>
- Oliveira, E.A.A.Q.; Teixeira, L.A.; & Araujo, E.A.S. (2012, set./dez.). Adoção de procedimentos internacionais, do Processo de Bolonha, por uma universidade nacional: um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estratégia – RIAE*. 11(3), 263-288. São Paulo. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/3312/331227343011.pdf>
- Oliveira, M.G.; & Pagliuca, L.M.F. (2012, mar.). Programa de mobilidade acadêmica internacional em enfermagem: relato de experiência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. 33(1), 195-198. Porto Alegre, RS. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000100026
- Palma, J.J.G. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 61, 59-76. OEI/CAEU. Recuperado a partir de <http://rieoei.org/rie61a04.pdf>
- Patrus, R.; Shigaki, H.B.; Coutinho, D.D.R.; Villela, C.; & Batinga, G.L. (2012, Out-Dez) O Ensino de Sustentabilidade e Ética nos Negócios com a Taxonomia de Bloom. *Administração: Ensino e Pesquisa*. 13(4), 763-803. Rio de Janeiro, RJ. doi: <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2012.v13n4.83>
- Pereira, V.M. (2013) *Relatos de uma Política: uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras*. (Dissertação de Mestrado). 103p. Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15634/1/2013_VaniaMartinsPereira.pdf
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (2015). Assessoria de Relações Internacionais da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Recuperado a partir de <http://www.pucminas.br/ari/>
- Portaria Interministerial 1, de 9 de janeiro de 2013. (2013). Institui áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras. Recuperado a partir de <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/49737135/dou-secao-1-11-01-2013-pg-24>
- Quintas, C. & Araujo, E. (2013). Doutorado e perspectivas de integracao profissional: um estudo baseado nos doutorados pela Universidade do Minho. *Revista Brasileira de Pós-Graduacao*. 10(19), 29-51. <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/352/pdf>

- Resolução CNE/CES 0004/2005, de 13 de julho de 2005. (2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf
- Robertson, S.L. (2010, December). Critical response to Special Section: international academic mobility. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 31(5), 641-647. Routledge – Taylor and Francis. doi: 10.1080/01596306.2010.516945
- Salume, P.K.; Braga, J.O.; Latini, F.H.; Chequer, K.M.; Gonçalves, R.F.; & Ribeiro, D.Q. (2012) O ENADE Avalia o Administrador de Acordo com o Perfil Exigido pelo MEC? Uma Análise sob a Perspectiva da Taxionomia de Bloom. In *Anais. XXXVI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado a partir de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ805.pdf
- Saviani, D. (2003) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (8ª edição revista e ampliada). Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009) *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (41ª. ed. rev.). Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sennett, R. (2009) *A Corrosão do Caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalism*. (M. Santarrita, Trad.). (14ª. ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Silva, C.S.; Lima, M.C.; & Riegel, V. (2012, Setembro). Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil. *XXXVI Encontro da ANPAD*. 22 a 26 de setembro de 2012. Rio de Janeiro/ RJ. Recuperado a partir de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1282.pdf
- Silva, C.S.; Lima, M.C.; & Riegel, V. (2013, Set.). Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil. *Revista Gual*. 6(3), 232-251. Florianópolis. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n3p232>
- Silva, R.C.F., & Rocha-Pinto, S.R. (2008). Brincando de trabalhar, aprendendo com a vivência – o desenvolvimento de competencias a partir de uma experiencia de vida. *InternexT: Revista Eletronica de Negocios Internacionais da ESPM*, 3(1), 136-162. Recuperado a partir de <https://www.spell.org.br/documentos/download/3508>
- Silveira, F.F.; Armellini, F.; Aquino, L.N.D. & Giroletti, D.A. (2012). A Adoção da Inovação Aberta Dentro da Estratégia de Internacionalização de Empresas Multinacionais de Economias Emergentes. *Revista de Gestão e Projetos*. 3(3), 251-276. Disponível em <http://www.revistagep.org/ojs/index.php/gep/article/view/126>
- Solanas, F. (2001). O programa Alfa: uma experiência concreta rumo à integração acadêmica. *Estudos de Sociologia*. 6(10), 97-120. Araraquara/SP: Unesp. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/183/179>

- Spears, E. (2014) O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. (M.C.B. Pizzi. Trad.). *Revista Eletrônica de Educação*. 8(1), 151-163. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14244/198271991026>.
- Stallivieri, L. (2009). *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional* (Tese de Doutorado) Universidad de Salvador. Buenos Aires, Argentina. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/228380071>
- Stallivieri, L.; & Gonçalves, R.B. (2015, abr.). Novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nas salas de aula multiculturais. *Revista de Ciências da Administração*. 17(41), 130-142. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2015v17n41p130>
- Teixeira, A.M.S.V. (2011). *O papel do mestrado acadêmico em administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso-professor*. (Dissertação de Mestrado). 85p. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. Belo Horizonte, MG. Disponível em www.biblioteca.pucminas.br/teses/Administracao_TeixeiraAMSV_1.pdf
- Toscano, D. (2014, jul.-ago.). Os padrões da cooperação educacional – o caso dos Estados Unidos-Brasil, e Fulbright-CAPES. *Boletim Meridiano* 47. 15(144), 24-31. Brasília: UnB. Recuperado a partir de periodicos.unb.br/index.php/MED/article/download/11782/8394
- Vessuri, H. (2001). La cooperación de la Unión Europea y América Latina en educación superior: El programa alfa II. *Interciencia*. 26(2), 49. Caracas, Venezuela. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/339/33905301.pdf>
- Wagner, A-C. (2007). La place du voyage dans la formation des elites. Paris: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. (170). 58-65. doi: 10.3917/ars.170.0058
- Yin, R.K. (1994) *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (D.Grassi. Trad.). (2^a ed. Reimpresso em 2003). Porto Alegre, RS: Artmed Editora.

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas

Entrevista Fenomenológica

CONTEXTO

Descreva/ Fale-me sobre:

1. O que motivou o intercâmbio
2. A decisão sobre o destino (data, permanência, idioma, destino, IES, etc.)
3. Expectativas e receios
4. Características pessoais que facilitariam ou dificultariam a convivência internacional

FENÔMENO

Descreva/ Fale-me sobre:

1. A partida
2. A chegada
3. Dificuldades e facilidades vivenciadas
4. Convivência com nativos/ com outros estrangeiros/ com outros brasileiros
5. Um dia de semana típico
6. Um fim de semana
7. Retomada das expectativas e dos receios
8. Decepção ou grata surpresa?
9. Retomada das características pessoais. Confirmada a percepção?
10. Algum ponto forte ou fraco ficou evidente? Algo antes desconhecido?
11. O resultado do intercâmbio
12. Consequências para sua vida futura

DETALHES DO FENÔMENO

Descreva/ Fale-me sobre:

1. Este resultado seria obtido sem mobilidade? Em quanto tempo/qual condição e investimento necessário(a) para desenvolvê-lo no Brasil.
2. Participação/Importância: Governo Brasileiro, Governo Estrangeiro, IES origem, IES destino.
3. O que mudou, como se percebe? Antes e depois.