

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING
PROGRAMA DE MESTRADO EM
GESTÃO INTERNACIONAL

CLAUDIA CRISTIANE DOS SANTOS SILVA

MOBILIDADE CORPÓREA DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS
as motivações dos estudantes internacionais
acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte

SÃO PAULO

2013

CLAUDIA CRISTIANE DOS SANTOS SILVA

MOBILIDADE CORPÓREA DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS
as motivações dos estudantes internacionais
acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração, com ênfase em Gestão Internacional, pela Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Manolita Correia Lima

SÃO PAULO

2013

S579 Silva, Claudia Cristiane dos Santos

Mobilidade corpórea de estudantes internacionais: as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte / Claudia Cristiane dos Santos Silva. – São Paulo, 2013.

162 p. : il., color., tab.

Dissertação (Programa de Mestrado em Administração com Concentração em Gestão Internacional) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, SP, 2013.
Dissertação de Mestrado (DIS)

Orientador: Manolita Correia Lima

1. Internacionalização 2. Internacionalização de ensino superior 3. Mobilidade acadêmica internacional 4. Motivações da mobilidade acadêmica 5. Teoria de network. I. Título. II. Lima, Manolita Correia. III. Escola Superior de Propaganda e Marketing.

CDU 658

*À Nicolas e Enzo
Luzes no meu caminho*

AGRADECIMENTOS

Nossa, nem acredito que este momento chegou! Muito menos quem conviveu comigo pode acreditar. Momento bom, mas difícil. Tantas vezes pensei em como seria escrever esta página.

Realizar um mestrado era um antigo sonho. Eu queria muito viver este processo de intenso aprendizado. Ao longo do caminho descobri que embora o processo fosse lento e solitário havia mais pessoas ao meu redor do que eu poderia imaginar.

Neste sentido, começo os agradecimentos à minha mãe, que cuidou de mim e dos meus filhos para que eu pudesse estudar. Mãe, se não fosse tu eu não poderia estar aqui escrevendo esta página da minha dissertação e da minha história. Aos meus filhos, que embora ainda não tenham idade para entender as ausências da mamãe, foram pacientes e por vezes encherem folhas e mais folhas de riscos e rabiscos só para estarem sentadinhos ao meu lado. A meu pai e aos meus irmãos, companheiros nesta viagem.

À minha orientadora, profa. Manolita que com rigor e sensibilidade cumpriu de forma impecável sua missão como educadora, respeitando o meu tempo para compreender, amadurecer e me tornar de fato sujeito da minha aprendizagem. Obrigada pela confiança e por ter encarado esta jornada comigo!

À ESPM, nas pessoas dos Professores Alexandre Gracioso,
Marcos Amatucci e Thelma Rocha.

Aos professores Ilan Avrichir e Fabio Contel, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Aos professores do PMGI, por partilharem seus conhecimentos.

Aos meus colegas de classe, trabalhamos muito, mas em alguns momentos foi muito divertido.

Ao prof. Roberto Patrus Mundim Pena, Profa. Julia Pacheco,
Anelise Valezi, Daniela Barbosa e Adriana Bittencourt, pela constante disponibilidade em auxiliar nesta investigação.

Aos estudantes internacionais que colaboraram com este estudo!

Aos meus colegas de trabalho que sempre me apoiaram!

À todos vocês, o meu agradecimento pelo respeito e carinho que sempre tiveram para comigo!

RESUMO

A mobilidade acadêmica, fenômeno que movimenta expressivo contingente de estudantes para além das fronteiras, tem figurado na agenda de discussão política e acadêmica. Face mais visível da internacionalização da educação superior adquire intensidade no contexto da globalização. No entanto, identifica-se neste processo assimetrias entre o envio e o acolhimento de estudantes internacionais. O Brasil não possui tradição no acolhimento de estudantes internacionais, contudo tem recebido crescente estoque de estudantes que se interessam pela experiência de viver uma temporada de estudo nas instituições de educação superior brasileiras. Na busca por compreender este fenômeno, a investigação desenvolvida se concentrou nas motivações dos estudantes internacionais em investir em um período de estudo no Brasil e em instituições de educação superior localizadas nas cidades de São Paulo e Belo Horizonte. A relevância do trabalho está associada à possibilidade de os resultados colaborarem para a formulação de políticas e projetos institucionais e governamentais para a atração e adequado acolhimento destes estudantes. Para que fosse possível compreender o ambiente onde a mobilidade acadêmica está situada foi necessário recorrer aos teóricos que pensam a globalização e seus impactos, tais como Ianni (2001,2002), Chesnais (1996), e Harvey (2009). No que tange à internacionalização da educação superior, buscou-se respaldo nos estudos de pesquisadores que se destacam na investigação do fenômeno tais como Knight (2006), Murphy-Lejeune (2002). Sobre as mobilidades, o aporte vem dos estudos realizados por Urry (2006, 2010); Sheller (2011) e Simmel (1972, 1981). Na perspectiva das *networks*, a contribuição decorre de autores como Granovetter (1973, 1983) e Elliott; Urry (2010). Esta pesquisa seguiu o percurso metodológico orientado por uma triangulação exploratória na perspectiva da pesquisa quantitativa cujo objetivo foi realizar um mapeamento das categorias que revelaram as motivações dos estudantes no âmbito das três unidades sociais de estudos. No âmbito da pesquisa qualitativa, ao considerar a voz dos atores da mobilidade acadêmica foi possível aprofundar as motivações e compreender subjacências às motivações. Neste sentido, o interesse em conhecer o Brasil, aprender o idioma português, ter um diferencial e investir em uma carreira internacional revelam o status do país no cenário econômico internacional, representado por seu potencial no sentido de oferecer, se não uma carreira no próprio país, a possibilidade de realizarem negócios com brasileiros. Esperava-se identificar aspectos que impactassem nas motivações dos estudantes e verificar suas relações com as *networks*. No entanto, os achados revelam que embora as *networks* possam influenciar as escolhas, não se constituem em padrões determinantes para que os estudantes invistam em programas de mobilidade acadêmica no Brasil.

Palavras-Chave: Internacionalização, Internacionalização do ensino superior, mobilidade acadêmica internacional, motivações da mobilidade acadêmica, teoria de *network*.

ABSTRACT

Academic mobility, phenomenon that drives significant contingent of students across borders, however has been in the agenda of political and academic debate. Most visible face of the of higher education internationalization acquires intensity in the context of globalization. However, this process identifies asymmetries between sending and hosting international students. Brazil has no tradition of welcoming international students, yet has received increasing stock of students who are interested in the experience of living a season of study in institutions of higher education in Brazil. Seeking to understand this phenomenon, this research focused on international students' motivations to invest in a period of study in Brazil and higher education institutions in the cities of São Paulo and Belo Horizonte. The relevance of the study is associated with the possibility that the results collaborate in the formulation of policies and institutional and governmental projects to attract and appropriate host these students. To enable it to understand the environment in which academic mobility lies investing to theorists who study globalization and its impacts, such as Ianni (2001,2002), Chesnais (1996) and Harvey (2009). Regarding the internationalization of higher education, it was supported by the studies of researchers who excel in the investigation of phenomena such as Knight (2006), Murphy-Lejeune (2002). About mobilities, the contribution comes from studies by Urry (2006, 2010); Sheller (2011) and Simmel (1972, 1981). In terms of networks, the contribution stems from authors such as Granovetter (1973, 1983) and Elliott; Urry (2010). This research followed the route guided by a methodological triangulation in exploratory prospect of quantitative research which objective was to map the categories that reveal the motivations of students under the three units of social studies. Within qualitative research, considering the voice actors of academic mobility it was possible to further understand the motivations and the motivations underlays. In this sense, the interest in setting to know Brazil, learning Portuguese, having a differential and invest in an international career reveals the status of the country in the international economic scene, represented by its potential in order to provide, if not a career in their own country, but the possibility of doing business with Brazilians. Expected to identify aspects that could impact on the motivation of students and verify their relationship with the networks. However, the findings reveal that although the networks may influence the choices, they do not constitute standards for determining which students invest in academic mobility programs in Brazil.

Palavras-Chave: Internationalization, higher education internationalization, international academic mobility, motivations of academic mobility, network theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percurso teórico.....	18
Figura 2: Intersecção de três escolas de pensamento do Institucionalismo.....	27
Figura 3: As conexões entre as múltiplas disciplinas.....	35
Figura 4: Percurso metodológico.....	65
Figura 5: Quadrantes epistemológicos.....	69
Figura 6: Fluxo das etapas do processo investigativo.....	74
Figura 7: Acolhimentos realizados pelas USE's.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões do Novo Paradigma da Mobilidade.....	37
Quadro 2: Dimensões da oferta de serviços transfronteiriços.....	51
Quadro 3: Elementos fundamentais da Motility.....	61
Quadro 4: Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino.....	71
Quadro 5: Relação entre aspectos do método survey e objetivos para essa fase da pesquisa..	75
Quadro 6: Número de observações dos acolhimentos.....	76
Quadro 7: Eixos e respectivas categorias.....	85
Quadro 8: Panorama de acolhimentos nas IES investigada.....	92
Quadro 9: Panorama sobre os entrevistados	95
Quadro 10: Capital linguístico – USE Jacarandá.....	97
Quadro 11: Participação anterior em intercâmbios – USE Jacarandá.....	97
Quadro 12: Faixa etária – USE Figueira.....	108
Quadro 13: Capital linguístico – USE Figueira.....	109
Quadro 14: Participação anterior em intercâmbios – USE Figueira.....	109
Quadro 15: Capital linguístico – USE Ipê.....	122
Quadro 16: Participação anterior em intercâmbios – USE Ipê.....	122

LISTA DE SIGLAS

AACSB - The Association to Advance Collegiate Schools of Business

AMBA - Association of MBAs

BM – Banco Mundial

ECTS – European Credit Transfer System

EFMD - European Foundation for Management Development

ESU - European Student Union

FAUBAI - Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATS – General Agreement on Trade in Services

GATT - General Agreement on Tariffs and Trade

IES - Instituições de Educação Superior

NUS - National Unions of Students

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMT - Organização Mundial do Trabalho

PIM - Partnership in International Management

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

USAID - United States Agency for International Development

USE – Unidade Social de Estudos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. MOVIMENTOS DA GLOBALIZAÇÃO	19
2.1 A mundialização do capital.....	21
2.2 Relações entre nações.....	23
2.3 O institucionalismo.....	25
2.4 Os avanços tecnológicos como propulsores das mobilidades.....	30
2.5 Educações globalizada.....	41
2.6 Educação superior – internacional em sua gênese.....	48
2.7 As contribuições da teoria de network para a mobilidade acadêmica.....	53
2.8 Estudantes em movimento.....	59
3. DESCRIÇÃO JUSTIFICADA DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	65
3.1 Justificativas da escolha epistemológica.....	67
3.2 Percurso metodológico - descrição justificada da abordagem.....	71
3.3 Escolhas metodológicas.....	73
3.4 Descrição justificada do método da vertente quantitativa.....	74
3.5 Descrição justificada do método da vertente qualitativa.....	76
3.6 Unidade social de estudo - Figueira.....	79
3.7 Unidade social de estudo – Jacarandá.....	80
3.8 Unidade social de estudo – Ipê.....	80
3.9 Tipos de pesquisa, técnicas de coleta, tratamento e interpretação.....	81
4. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS MATERIAIS.....	89
4.1 Unidade social de estudo – Jacarandá.....	96
4.1.1 Perfil dos estudantes.....	96
4.1.2 Motivações para escolha do Brasil.....	98
4.1.3 Motivações para escolha da cidade.....	102
4.1.4 Motivações para escolha da instituição.....	103
4.1.5 Significado desta experiência.....	105
4.2 Unidade Social de Estudos - Figueira.....	107
4.2.1 Perfil dos estudantes.....	108
4.2.2 Motivações para escolha do Brasil.....	110
4.2.3 Motivações para escolha da cidade.....	114

4.2.4	Motivações para escolha da instituição.....	115
4.2.5	Significado desta experiência.....	119
4.3	Unidade social de estudo – Ipê.....	120
4.3.1	Perfil dos estudantes.....	121
4.3.2	Motivações para escolha do Brasil.....	123
4.3.3	Motivações para escolha da cidade.....	126
4.3.4	Motivações para escolha da instituição.....	127
4.3.5	Significado desta experiência.....	130
5.	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS UNIDADES SOCIAIS DE ESTUDOS.....	132
5.1	O perfil dos estudantes.....	132
5.2	A escolha pelo Brasil	133
5.3	A escolha por São Paulo e Belo Horizonte	134
5.4	As escolhas por Figueira, Jacarandá e Ipê.....	136
5.5	Os significados desta experiência	139
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevistas.....	153
	APÊNDICE 2 – Questionário.....	157

1 INTRODUÇÃO

A ideia de uma sociedade conectada pressupõe um mundo integrado, ou nos termos recorrentemente utilizados por Ianni (2001), Gómez (2000) e Bauman (1999), globalizado. No entanto, possivelmente essa integração seja parcial, uma vez que nem todas as regiões do mundo tem acesso amplo e irrestrito a dados, informações e conhecimento técnico-científico. Paradoxalmente, o mesmo fenômeno que colabora para a integração, também promove a exclusão. Esta relação dicotômica permeia todas as sociedades humanas ao longo do tempo, revelando-se também no âmbito da educação, tornando-se evidente na capacidade de mobilidade virtual e física dos estudantes. Neste sentido, compete lembrar que as viagens ao estrangeiro não são recentes. Muitos *peregrini homo academici* já viajavam pela Europa na Idade Média, para estudar em prestigiadas Universidades (Paris, Bolonha etc.). Contudo, o aumento do número de estudantes que mudam para outro país para estudar por três, seis, doze meses ou mais, constitui-se elemento novo do século XXI (DERVIN, 2008). Dessa forma, a investigação sobre a mobilidade física de estudantes internacionais, requer uma visita ao passado com o intuito de compreender os movimentos acadêmicos observados naquela época.

Algumas questões parecem transcender a barreira do tempo. A valorização de uma boa formação acadêmica, em universidades reconhecidas e respeitadas, é tão atual quanto era na Idade Média. Jovens provenientes da elite eram atraídos por professores cujo prestígio, mobilizava estudantes a percorrerem as universidades europeias a procura de seus ensinamentos. A busca por esses docentes poderia levar os estudantes a frequentarem até oito universidades. As novas exigências culturais e intelectuais de uma sociedade em processo acelerado de mudanças contribuíram para que no início do século XVI a *pregrinatio acadêmica*, se intensificasse. Já naquela época, um doutoramento em Medicina ou Direito em Montpellier, por exemplo, conferia perspectivas profissionais melhores no país de origem dos estudantes (RIDDER-SYMOENS, 2002).

A crescente oferta de hospedagens para os viajantes, mantidas por religiosos, tornavam as peregrinações um fenômeno praticável e sistematizado. Ao final do século XVII, o chamado *grand tour*, expressão que designava as viagens aristocráticas pelo continente europeu, já estava fortemente estruturado. E, no final do século XVIII, os filhos da aristocracia e da classe média alta, já participavam ativamente dessa tradicional viagem (URRY, 2001). A ideia era de que o conhecimento, advindo das viagens e da experiência de vida, contribuísse para a firmeza de caráter e formação dos jovens, influenciando o acesso a cargos importantes (BARRETTO, 1999). Observa-se que nesta fase, os fatores motivadores da mobilidade acadêmica já transcendiam os interesses centrados no prestígio do professor,

tendo em vista que a indicação da época era seguir a recomendação humanista de polir o educando. Acreditava-se que esse refinamento era adquirido em viagens a Europa, onde os nobres dedicavam-se aos estudos de literatura e leis, assuntos importantes para o exercício de funções atreladas ao Estado e à diplomacia (RIDDER-SYMOENS, 2002).

Embora as universidades tenham se adaptado para atender as demandas da burguesia, oferecendo oportunidades para o estudo das artes da elegância, como por exemplo, esgrima e dança, o *grand tour* tornou-se mais uma forma de conquistar o *status* de um conhecedor das artes, de outras línguas, outras culturas do que propriamente a busca por uma formação de cunho acadêmico. A ampliação do repertório baseado nas vivências, resultantes de uma sensibilidade de quem viveu emoções, posteriormente traduzidas em relatos e registros visuais, distinguia esse jovem dos demais (SALGUEIRO, 2002).

Ainda que os pilares da movimentação dos estudantes, para além das fronteiras territoriais, estejam fundamentados no período medieval, a internacionalização, proclamada por meio da intensificação institucionalizada da mobilidade acadêmica internacional, constitui-se em um fenômeno da modernidade. Destaca-se ainda que foi na contemporaneidade que atingiu dimensões que despertou o interesse de pesquisadores e estudiosos sobre o tema. Neste sentido, o volume de estudantes que buscam uma temporada de estudos fora de seu país de origem e lá permanecem por um período mínimo de um semestre letivo, alterou de forma significativa o cenário da educação superior mundial. Importante destacar que o Brasil contribui para ampliar os fluxos de mobilidade acadêmica uma vez que, segundo o relatório *Education at a Glance 2012* divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE o país enviou em 2010, 34.510 estudantes para um período de estudos no exterior. Contudo, ainda que o Brasil não integre a rota de países que historicamente atraem elevado contingente de estudantes internacionais, os números do mesmo relatório revelam que em relação ao ano de 2000 quando o Brasil recebeu 1200 estudantes, houve um aumento significativo considerando que em 2010 este número passou para 14.734 estudantes acolhidos. Observa-se que o país vem despertando o interesse de estudantes internacionais, somado a isso estão os esforços empreendidos por IES que estão na trilha da internacionalização. Para ilustrar este cenário, a Universidade de São Paulo - USP declarou em seu sítio¹ que em 2009 acolheu 690 estudantes internacionais. Em 2013, afirma ao *Jornal do Campus*² que em 2011 recebeu 981 estudantes de instituições estrangeiras,

¹<http://www.usp.br/imprensa/?p=362> - Consultado em maio de 2013.

²<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2013/03/iniciativas-da-usp-para-receber-estrangeiros-tem-problemas/> - Consultado em maio de 2013.

considerando os convênios de intercâmbio de curta duração e duplo diploma. Em 2012 este número subiu para 1200 e no primeiro semestre de 2013, já soma 705 estudantes acolhidos. Embora estes números possam apresentar-se expressivos, pouco ou nada se sabe sobre estes indivíduos que optam pelo Brasil para viver uma experiência acadêmica.

Diante do exposto, torna-se factível investigar os múltiplos elementos envolvidos nessa experiência. Portanto, os objetivos desta pesquisa residem em (1) compreender o processo de internacionalização da educação superior, na perspectiva de sua face mais visível, a mobilidade acadêmica de estudantes de graduação. Neste contexto, o estudo concentra-se nas motivações que determinam a decisão de estudantes internacionais a investirem em programas de intercâmbio internacional em instituições de educação superior localizadas na cidade de São Paulo e Belo Horizonte; (2) reunir elementos que possam prover aporte ao processo de internacionalização das IES brasileiras no sentido de prepará-las para o acolhimento de estudantes estrangeiros.

Por esta razão, no escopo desse estudo, buscar-se-á de forma sistematizada dados e informações que possam auxiliar a desvendar questões como: qual é o perfil dos estudantes internacionais que realizam programas de intercâmbio em instituições de educação superior brasileiras: nacionalidade, idade, gênero, área e nível de formação, proficiência em língua estrangeira, capital de mobilidade etc.? O que os motiva a investirem em experiências de estudos em instituições de educação superior brasileiras? Qual é o perfil destas instituições? Quais são as expectativas que nutrem com o programa de mobilidade? Quais são as atividades que realizam durante o intercâmbio? Qual é o tempo médio de permanência na instituição de educação superior de acolhimento? Quem financia o programa de intercâmbio realizado? Qual é o significado desta experiência em termos pessoais, acadêmicos e profissionais? O que pretendem fazer após essa experiência?

Parece contributivo para a discussão proposta trazer a tona o contexto histórico onde essa mobilidade se desenvolve e se intensifica. A mobilidade acadêmica não é um fenômeno isolado, muito pelo contrário, ela está relacionada às transformações históricas, apresentando-se mais intensas quando impulsionada por políticas educacionais neoliberais. Com efeito, a interpretação e compreensão sobre a mobilidade acadêmica devem considerar que o advento da globalização e seus desdobramentos exercem papel determinante no que tange as possibilidades e fomento às movimentações internacionais dos estudantes. Embora a literatura apologética sobre o conceito apresente um mundo interconectado e sem fronteiras, onde pessoas, serviços e mercadorias podem circular livremente, e empresas podem nascer internacionais, o fato é que isso pouco explica sobre a dimensão da globalização e suas

adjacências. Contudo, o que é latente nesse processo, revela-se na sua contribuição para o desenvolvimento dos modos de produção que resultou no acúmulo do capital financeiro, responsável por polaridades no mundo contemporâneo. Neste sentido, observa-se que mais do que acúmulo, trata-se de dar preferência à aglutinação interminável do capital, por meio de sistemas onde são estabelecidas instituições que recompensem os que se dedicam a aglomerar de forma constante este capital, e oprimem aquelas que se ocupam de outras prioridades (WALLERSTEIN, 1995). Deste modo, as transformações comportamentais da sociedade, incluindo-se, neste contexto, o processo de mundialização do capital, resultaram nos progressos tecnológicos que redimensionaram a noção de tempo e espaço. O desenvolvimento dos transportes, na perspectiva de diferentes modais ou das tecnologias da informação, internet etc. aceleraram a internacionalização de diversas instituições, entre elas, as de ensino superior, tornando este elemento a face mais visível da globalização (CHESNAIS, 1996). No que tange especialmente ao ensino superior, observa-se que uma das características do fenômeno é o fato de ser internacional em sua própria essência, uma vez que o conhecimento, intrínseco a sua gênese, nunca respeitou os limites jurídicos (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007).

Desta maneira, na construção deste quadro que se constitui nas lentes para a interpretação dos resultados desta pesquisa, partimos da conjuntura onde esta mobilidade se intensifica. Portanto é na globalização, cujo conceito, de acordo com diversas abordagens e teorias já formuladas é carregado de ideologia que pode assumir múltiplos contornos e variar conforme as idiossincrasias de cada indivíduo ou grupo envolvido (IANNI 2002). Por esta razão, “o que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel” (BAUMAN, 1999, p.8). Assim, incumbe ressaltar que não se trata de um estudo aprofundado sobre o processo que globalizou o mundo, tendo em vista que há uma extensa literatura cuja profundidade e rigor com que os autores tratam o assunto, não seria possível – tampouco se constitui em objetivo – embrenhar-se em um debate sobre globalização neste espaço.

Assim, no segundo capítulo deste estudo, na perspectiva do quadro de referência, os termos mundialização e internacionalização são tratados como fenômenos distintos que se articulam sob o amplo espectro da globalização. Por esta razão, a discussão da primeira parte deste texto está centrada em autores que propõem uma reflexão sobre o processo de globalização (CHESNAIS, 1996; HIRST E THOMPSON, 2002; E IANNI, 2002). Dessa forma, a arquitetura do texto contempla os conceitos que emergem da globalização, tais como:

mundialização do capital, internacionalização, desenvolvimento tecnológico (informação e transporte), sociedade intensiva em conhecimento, e mobilidade internacional de pessoas.

Na segunda parte do texto, o referencial teórico explorado estabelecerá o arcabouço necessário para iluminar as interpretações dos subsídios advindos do discurso dos atores envolvidos na mobilidade acadêmica, bem como dos documentos que serão consultados. Seguindo esta lógica, serão abordados os conceitos que emergem da internacionalização do ensino superior, nas suas quatro principais dimensões: consumo de serviço no exterior, prestação de serviço no exterior, oferta transfronteiriça do serviço e presença comercial, mobilidade dos estudantes, bem como seus fatores mobilizantes, cujo aporte teórico provém de estudiosos como Knight (2006), Murphy-Lejeune (2002). Completará este quadro, a teoria do *network* (GRANOVETTER, 1973,1983; ELLIOTT;URRY, 2010; POTUGAL,2007). A figura 1 ilustra o percurso teórico da dissertação. Acrescenta-se ainda, que os autores escolhidos para compor este quadro teórico de referência, são reconhecidos pesquisadores e estudiosos nos aspetos aprofundados. O conteúdo irá explorar, igualmente, relatórios divulgados pela OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM).

O terceiro capítulo contempla a descrição justificada do percurso metodológico que orientou esta investigação. No âmbito deste capítulo são discorridas as justificativas para as escolhas epistemológicas fundamentadas na perspectiva teórica do texto de Burrell e Morgan (1979). A abordagem escolhida está referenciada na produção intelectual de Denzin e Lincoln (2006). Nas escolhas metodológicas exploradas, o suporte advém do trabalho de Godoy (2010) e Freitas *et al* (2000). Sobre os tipos de pesquisa, buscou-se orientação nos textos de YIN, (2010) e Lima (2008).

Na perspectiva do quarto capítulo, foram descritos os materiais provenientes das coletas no âmbito da abordagem quantitativa e qualitativa. A medida que foram sendo descritos, foram também interpretados considerando os eixos motivações para a escolha do país; motivações para a escolha da cidade; motivações para a escolha da instituição e os significados nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional.

No quinto capítulo, o objetivo versa sobre o desenvolvimento de uma análise comparativa entre os materiais originados na coleta realizada por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas com estudantes internacionais, no domínio de cada unidade social de estudos, levando em consideração o perfil dos respondentes e entrevistados e dos eixos que abrangem as categorias de análise em suas respectivas unidades.

Na perspectiva do sexto e último capítulo, são recapitulados os objetivos da pesquisa e expostas as considerações finais.

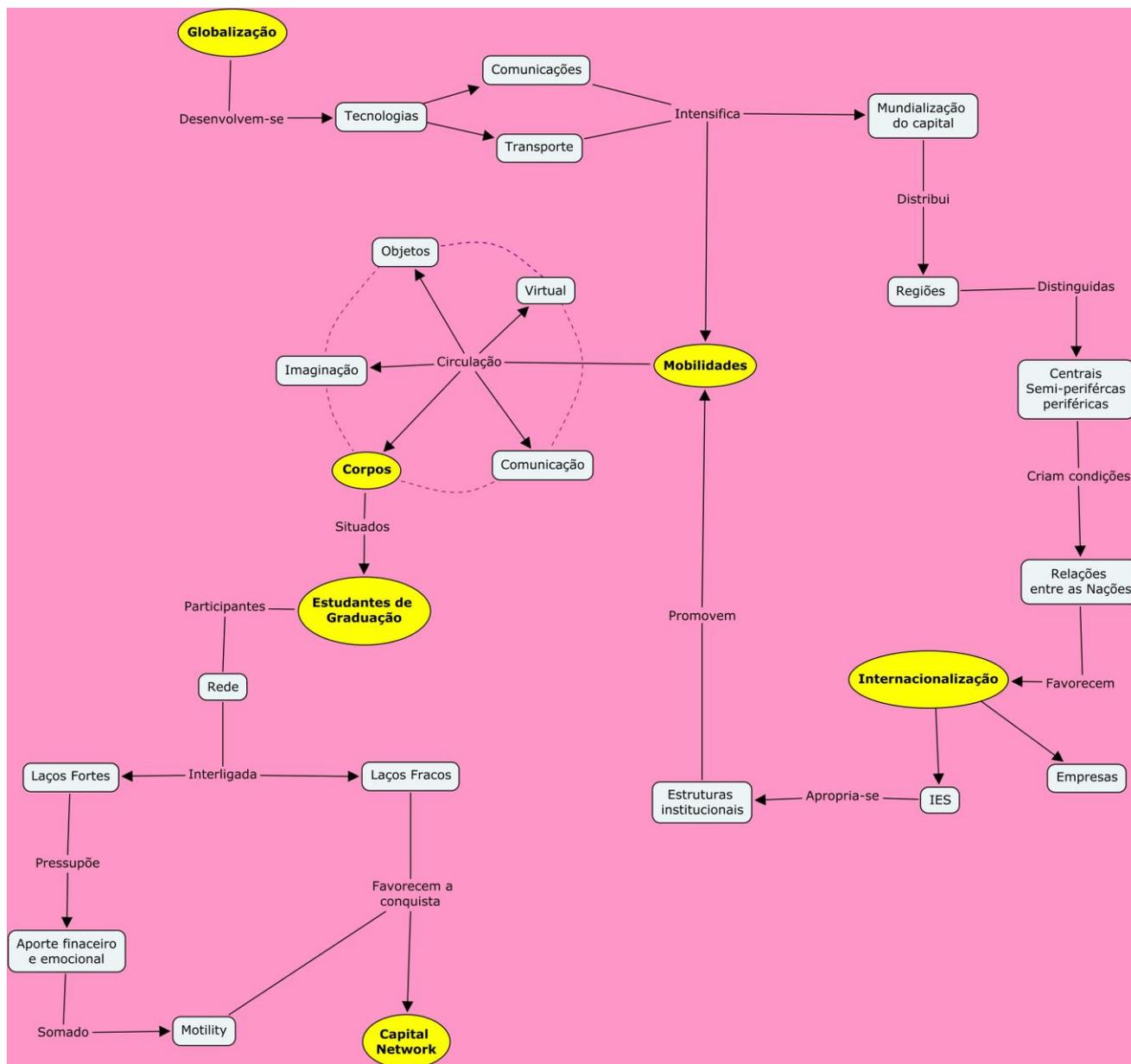


Figura 1: Percurso teórico

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

2 MOVIMENTOS DA GLOBALIZAÇÃO

O objetivo do capítulo reside em contextualizar o período em que a mobilidade acadêmica se intensifica, tanto quanto discorrer sobre as estruturas institucionais que criam condições para a internacionalização da educação superior. Sendo seu elemento principal a mobilidade acadêmica, faz-se necessário abordar também neste quadro teórico, as múltiplas formas de mobilidade e suas intercessões. Visto por este ângulo, as conexões entre estudantes em mobilidade, instituições de educação superior, comunidade local e outras esferas que estes possam estabelecer relações, formam redes. Quanto maior a rede, maiores as possibilidades de se favorecer com estas relações.

Dito isso, no que concerne a globalização, alguns acadêmicos (HIRST e THOMPSON, 2002; CHESNAIS, 1996; IANNI, 2002), desafiados por um tema que permeia as sociedades ao longo do tempo, debruçam-se sobre conceitos como mundialização, internacionalização, exclusão etc., na tentativa de esclarecer os significados dos múltiplos fatores presentes na globalização. Os debates acerca do fenômeno ensejam o entendimento de suas muitas facetas por meio de diversas abordagens. As permanentes oscilações da sociedade global se constituem em campo fértil para reflexões centradas em questões de caráter histórico, social, ideológico e epistemológico.

Os movimentos que podem ter originado a ideia de um mundo interdependente economicamente remonta a Idade Média. Nesta época, iniciam-se as operações comerciais sistematizadas entre os territórios, em que as roupas e a lã produzidas no Reino Unido, por exemplo, eram vendidas para os Países Baixos. No entanto, foi no contexto da Revolução Industrial que os avanços tecnológicos auxiliaram o desenvolvimento da manufatura, o que impulsionou sobremaneira o comércio entre os países europeus (HIRST e THOMPSON, 2002).

A partir de uma sociedade organizada, na perspectiva de processos produtivos, surge uma burguesia que emergiu das práticas comerciais e buscou na proteção do mercado a garantia para seus lucros. Essa iniciativa culminou no reforço das fronteiras e o estabelecimento de regras que resultou no fortalecimento do Estado Nação. Sobre esta questão, Hirst e Thompson esclarecem que:

Os Estados eram autônomos e exclusivos possuidores de seu território, independentemente de serem dinásticos ou nacionais, autocráticos ou democráticos, autoritários ou liberais. A noção de um Estado “nação” realmente reforça a concepção de um poder soberano que tem primazia dentro de um determinado território. O nacionalismo é, em essência, uma declaração de que o poder político deveria refletir homogeneidade *cultural*, de acordo com uma série comum de

entendimentos políticos historicamente específicos do que satisfaz a nação (HIRST; THOMPSON, 2002, p. 266 - 267).

Com efeito, é pertinente lembrar que a sociedade industrial advém de uma sociedade agrária, culturalmente plural. A transição para a industrialização foi marcada pelo nacionalismo. Assim, para atender aos imperativos nacionalistas, era necessário adaptartar-se às políticas de limites territoriais e culturais. Porém, essa sociedade não surgiu por determinação e o redesenho desses limites, subordinado ao imperativo nacionalista derivou em um período violento e conflituoso. Alterações desse porte suscitam reações devido à perda de território e inevitável aniquilamento da cultura (GELLNER, 1983).

Dessa forma, as relações de ordem social, econômica, política e cultural se alteram na medida em que a movimentação da população, mercadorias, técnicas produtivas, instituições, padrões socioculturais e ideias, encerram por transformar realidades locais, nacionais, regionais e mundiais. Todavia, são os processos desenvolvidos no âmbito da economia que determinam os ciclos geo-históricos de longa, média e curta durações (IANNI, 2002). Visto por esse prisma, o capital passa a exercer função determinante nas transformações da sociedade. Não obstante, é ao final da Segunda Grande Guerra (1939 -1945), cujo legado consiste também em um continente arrasado, que essas transformações estabeleceram as bases para a globalização em que vive a sociedade contemporânea (MARIOTTO, 2007).

É oportuno lembrar que expressões como global ou globalização floresceram no âmbito das *business school* estadunidenses, no início da década de 1980. De lá, ganhou espaço transitando pelo viés da imprensa econômica e financeira, predominantemente de língua inglesa. Dessa forma, não tardou a chegar ao discurso político neoliberal, além de se tratar de termos imprecisos, são repletos de conotações. Na perspectiva das escolas de negócios norte americanas, o termo global expressa a elaboração de estratégias em nível mundial, conforme seus interesses. Todavia, trata-se de global na perspectiva da empresa, podendo ser excludente para os demais atores (CHESNAIS, 1996). Assim sendo, esse termo carrega peculiar ambivalência, considerando os diversos fenômenos que abrange e dos diferentes impactos que gera em áreas distintas, como por exemplo, financeira, comercial, produtiva, social, institucional, tecnológica, cultural etc. Talvez por isso, haja dificuldades em definir o termo globalização, que traduzido em discurso, propaga a imagem de um mundo homogêneo e integrado. No entanto, a globalização busca legitimidade na unificação sob a égide do capital, contudo essa condição termina por refletir um mundo desigual, fragmentado e conflitante das sociedades contemporâneas (GÓMES, 2008).

2.1 A mundialização do capital

Seguindo por uma lógica de intensificação das relações entre as nações por meio de organizações, o capital que opera em uma economia interdependente movimenta-se rapidamente, não estabelecendo nenhuma afinidade ou compromisso com qualquer nação, instalando-se onde houver conveniência de mercado (HIRST; THOMPSON, 2002). Nesse cenário, o capital que sustenta o desenvolvimento econômico das nações se espalha pelo mundo. Nos termos de Chesnais:

A mundialização do capital é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviço, ao adotar por conta própria, um enfoque e condutas “globais” (CHESNAIS, 1996, p. 16).

Este autor esclarece que o termo mundialização é de origem francesa, e que dada à hegemonia da língua inglesa, condutor linguístico da globalização, houve dificuldade em estabelecer a expressão mesmo em organizações internacionais como a OCDE ou UNESCO, presumidamente bilíngues. Ainda para Chesnais (1996), o termo mundial retrata com mais precisão do que o termo global a perspectiva de que a economia de fato se mundializou. E, que a mundialização deve ser compreendida como uma fase específica da internacionalização do capital e de sua valorização. Essa fase compreende dois movimentos: a acumulação ininterrupta do capital desde 1914, quando Henry Ford introduziu sua linha automática de montagem de carros, e as políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento das políticas sociais subordinadas à conquista do *welfarestate*.

Simbolicamente, 1914 representa uma alteração na estrutura do capitalismo, quando são introduzidas inovações tecnológicas que permitiram a produção em série, estabelecendo um novo modelo de produção conhecido como fordista. Este modelo influenciou tanto o sistema produtivo, quanto a sociedade. A recompensa oferecida aos trabalhadores da linha de montagem, como a redução da jornada de trabalho de nove para oito horas e o aumento do salário para U\$5, é considerado um marco na história do capitalismo. Ford relacionava a produção em massa ao consumo em massa. Para ele, o estabelecimento de oito horas de trabalho pressupunha duas situações: disciplinar o trabalhador a operar o sistema de linha de montagem de alta produtividade e proporcionar renda e tempo de lazer para que os trabalhadores consumissem os produtos produzidos em quantidades cada vez maiores.

Esta visão distinguia Henry Ford de Taylor, autor de *Os princípios da administração científica*, documento em que ele atribui à produtividade a decomposição do processo de

trabalho. Ford instituiu um novo sistema de reprodução da força de trabalho, que se traduziu em um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. Nessa perspectiva, as novas tecnologias utilizadas no trabalho são intrínsecas a um modo específico de viver, pensar e sentir a vida (HARVEY, 2009).

Sob este enfoque, o fordismo - enquanto regime de acumulação - atingiu sua maturidade no pós-guerra, período em que ascenderam muitas indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre guerras. A indústria automobilística, os produtos petroquímicos, a borracha, os eletrodomésticos e a construção, impulsionaram sobremaneira o crescimento econômico, consagrando a expansão do capitalismo. Não obstante, esse crescimento estava concentrado em algumas regiões, como o Meio Oeste dos Estados Unidos, as Terras Médias do Oeste da Grã-Bretanha, e a de Tóquio-Iocoama. Estas regiões tornaram-se símbolo de poder na medida em que absorviam grandes volumes de matéria prima do restante do mundo não comunista e que procuravam dominar um mercado mundial de massa. Importante destacar que estas regiões eram coordenadas por centros interligados, porém liderados pelos Estados Unidos (HARVEY, 2009).

Diante destas circunstâncias, nota-se que os mecanismos da globalização emergem principalmente do Ocidente, representado por suas potências. Portanto, são os países que atingiram a supremacia nacional e econômica que determinam as regras para uma nova ordem mundial, decidindo sobre as políticas de liberação que viabilizam as escolhas do capital, sobre onde se instalar. Curiosamente, nos anos 1980, essas políticas foram impulsionadas nos governos Thatcher e Reagan, ambos de países anglo-saxões. Percebe-se, no entanto, que não é o mundo inteiro que interessa ao capital, apenas uma parte dele. Essas escolhas alteram suas configurações o tempo todo (CHESNAIS, 1996).

Na perspectiva de Wallerstein (1984), na chamada economia-mundo há uma divisão no processo de trabalho que se interliga por meio de uma rede. No entanto, esta divisão segue uma lógica de distribuição desigual, privilegiando posições geográficas onde há níveis mais altos de habilidade e maior capitalização. Esta divisão é distinguida por Wallerstein (1984) em regiões centrais (detentoras do conhecimento técnico científico, onde se desenvolvem produtos de alta complexidade), periféricas (fornecedora de matéria-prima e produção de produtos a partir da utilização da força de trabalho de pouca habilidade e baixa remuneração) e semiperiféricas (estão em uma posição intermediária, entre o centro e a periferia). Com efeito, as forças do mercado se solidificam diante da ausência de um mecanismo político que intervenha contra a precária distribuição de remunerações. Desta forma:

A economia - o capital que significa dinheiro e outros recursos necessários para fazer as coisas, para fazer mais dinheiro e mais coisas – move-se rápido; rápido o bastante para se manter permanentemente um passo adiante de qualquer Estado (territorial, como sempre) que possa conter e redirecionar as suas viagens (BAUMAN, 1999, p.63)

O Estado, nesta perspectiva, submerge diante da impossibilidade de estabelecer as regras sobre a atividade econômica tanto quanto sobre o emprego, nos limites de seus territórios. Este se põe a mercê do capital móvel, fornecendo a infraestrutura dos bens públicos pelo menor valor possível (HIRST; THOMPSON, 2002). Destaca-se que nem todos os Estados Nação reúnem as propriedades, sejam naturais, culturais ou tecnológicas, necessárias para atrair o capital externo. No entanto, ainda que muitos concedam isenções fiscais por algum tempo, sob o argumento da geração de empregos, os investimentos procedentes de multinacionais estrangeiras podem, por vezes, tornar as desigualdades sociais, irreparáveis. Assim, as relações entre as nações podem ser determinantes para o processo de internacionalização de suas instituições.

2.2 Relações entre nações

As estratégias que definem em qual país serão investidos os recursos da empresa constituem-se em objeto de estudo de diversos acadêmicos que ao longo do processo de internacionalização, propuseram teorias capazes de explicar os modos de entrada e operacionalização de suas atividades no estrangeiro. Estas teorias podem ser divididas em dois grupos, o das teorias econômicas (teoria da internalização, custos de transação, paradigma eclético e organização industrial) e as comportamentais (Escola de Uppsala, teoria das redes, estratégia de negócios e as *born globals*) (BORINI *et al.*, 2006).

No âmbito desta discussão, a teoria eclética proposta por John H. Dunning (1980), e hoje conhecida como paradigma eclético (O.L.I.), retrata a relevância do local onde a empresa estabelecerá suas operações. Os elementos do paradigma eclético consideram o *ownership*: propriedade de ativos (tecnologia, marcas, patentes...) ou condições favoráveis de adquirir os bens que seus concorrentes (ou potenciais concorrentes) não possuem; o *location*: vantagens para explorar os recursos em países estrangeiros, tais como canais de distribuição, incentivos governamentais, mão de obra barata; a *internalization*: se a terceirização dos ativos gera custos muito elevados, a empresa pode decidir manter a atividade sob a sua responsabilidade direta. Esses custos podem ser de gerenciamento de contratos, garantia do cumprimento dos termos negociados, e garantia da qualidade do serviço ou produto (DUNNING, 1980).

Na perspectiva da abordagem eclética de Dunning (1980), a internacionalização de uma empresa pressupõe alguns tipos de vantagens em detrimento de seus competidores que justifiquem o investimento no exterior. Visto por este prisma, o que caracteriza as empresas multinacionais de países desenvolvidos daquelas de países em desenvolvimento, está relacionado à composição das prerrogativas de propriedade que contemplam diferentes recursos naturais, mão-de-obra qualificada, capacitação tecnológica, e políticas de governo. Sob esta perspectiva, Dunning (1980) distingue fatores que podem motivar as empresas a se internacionalizar, tais como: recursos naturais, comercialização, acesso a novos mercados, ganhos de eficiência etc.

No entanto, a atribuição da motivação para a globalização como sendo a busca de mercados parece pleonástica, uma vez que o próprio acirramento da competição no mundo capitalista reflete a disputa entre as empresa pelo aumento da participação nos mercados internacionais. A racionalização da produção distribui as etapas da cadeia produtiva, por países que ofereçam vantagens em determinada etapa da produção (ALEM; CAVALCANTI, 2005). Deste modo, o reflexo dessas estratégias revela-se no agravamento das disparidades entre os países.

As desigualdades geradas no domínio dessas intersecções suscitam a busca pelos fatores que regem tais disparidades. Embora não haja respostas prontas, para Therborn (2000) é possível identificar quatro mecanismos atuantes. Dois deles estão localizados na esfera econômica. O primeiro diz respeito à *produtividade*. Os indivíduos, classes e áreas mais produtivas são, a rigor, mais recompensados. O que não surpreende, uma vez que as bases do capitalismo estão apoiadas nas forças de produção. E o segundo contempla a *estrutura de oportunidades*, principalmente relacionado a extensões de mercado onde na medida em que as oportunidades se ampliam, sejam no segmento de produtos, financeiro ou mercado de trabalho, aumentam as recompensas para os vitoriosos.

O terceiro mecanismo pertence à esfera da política, ou seja, de instituições sustentadas pelo *poder*, ou para ser específico, o poder estatal. Trata-se de uma moeda conversível que pode afetar todas as outras dimensões. Por fim, o *sociocultural* se constitui no quarto mecanismo. Esse atua por meio da comunicação, do conhecimento, da persuasão e da dissuasão de identidades e valores (THERBORN, 2008). Importante destacar que esses mecanismos não são excludentes, ao contrário podem atuar em fina sintonia.

Isso posto, cabe refletir sobre as forças subjacentes a essa conjuntura. Quem rege e como são orquestradas as alterações políticas e econômicas? E qual seria o reflexo dessas ações sobre a sociedade? Deste modo, faz-se necessário resgatar o período após um divisor de

águas, a Segunda Grande Guerra, onde sob o pretexto de auxiliar os países arrasados pela convulsão armada, os Estados Unidos estabeleceram políticas externas de engajamento internacional. Essas políticas preconizavam a liberação econômica multilateral, cuja “cooperação” constitui-se na base fundamental de seu principal objetivo: a manutenção da ordem mundial e o despertar de um mercado consumidor. Mais do que isso, a liberalização econômica, fortemente enraizada na economia norte-americana e solidificada no mundo, respalda a sustentação da ordem mundial hegemônica. Assim, a construção de uma ordem internacional busca a consolidação ao tomar a responsabilidade pela estruturação de um forte engajamento entre nações, favorecendo a “cooperação” internacional. Os vínculos de interdependência entre as nações tornam as relações mais prósperas internamente e proporcionam a criação de um ambiente promissor aos interesses estadunidenses (NASCIMENTO, 2009).

Considerando a força e a propagação das decisões políticas estadunidenses, surgem escolas de pensamento que buscam compreender a dimensão das deliberações que elevaram os Estados Unidos à condição de país hegemônico. Assim, torna-se adequado resgatar o papel desempenhado pelas instituições que criam condições para que o país atinja este status.

2.3 O institucionalismo

A incursão no momento histórico cujo quadro político interfere profundamente no ambiente econômico e decidem os rumos da sociedade, tal qual se vive hoje, requer uma explanação, ainda que breve, sobre o institucionalismo. O conceito de institucionalismo não se constitui em consenso entre os teóricos. No entanto, na perspectiva de um novo institucionalismo, que surge a partir de movimentos que questionam as premissas comportamentalistas, pode-se identificar três escolas de pensamento. São elas: institucionalismo histórico, da escolha racional e sociológico. Sublinha-se que não se trata de correntes de pensamento associadas. Mesmo por que, cada uma delas reivindica o título de neo-institucionalismo (HALL; TAYLOR, 2003). Embora discutir as questões pertinentes a essas escolas não seja o objetivo desse trabalho, considerando que há também debates no interior de cada corrente, estas serão apenas caracterizadas conforme proposto por Hall e Taylor (2003). No entanto, toca esclarecer que este subcapítulo é dedicado ao institucionalismo, uma vez que o processo de internacionalização da educação superior é realizado no âmbito institucional (KINIGHT, 2005). Vale lembrar que a mobilidade acadêmica a qual está sendo tratada no âmbito desta pesquisa, também é institucionalizada. O próprio acordo de Bolonha é um exemplo de institucionalização da mobilidade acadêmica.

Sobre este tema será tratado no curso deste capítulo. Na perspectiva das correntes de pensamento, serão resgatadas as características de cada uma delas.

- ∴ ***Institucionalismo histórico*** - os teóricos desta escola buscam a compreensão do conflito entre grupos adversários no que tange a apropriação de recursos escassos. Procuram esclarecer as situações políticas nacionais, especialmente a distribuição desigual do poder e dos recursos. Para eles a instituição é um conjunto de procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional da economia política. Estas regras determinam o funcionamento de uma organização ou de convenções que dirigem o comportamento dos sindicatos ou as relações entre bancos e empresas.

- ∴ ***Institucionalismo da escolha racional*** - os teóricos da escolha racional valorizam os direitos de propriedade, das rendas e dos custos de transação para o desenvolvimento e o funcionamento das instituições. Para eles, a existência da instituição está centrada na noção do acordo voluntário entre os atores interessados. Se a instituição está submetida a algum processo de seleção competitiva, ela desde logo deve sua sobrevivência ao fato de oferecer mais benefícios aos atores interessados do que as formas institucionais concorrentes.

- ∴ ***Institucionalismo sociológico*** - os teóricos do institucionalismo sociológico concentram-se na “dimensão cognitiva” no que tange ao impacto das instituições. Ou seja, na forma como as instituições influenciam o comportamento a partir de esquemas, categorias e modelos cognitivos, sem os quais não seria possível interpretar o mundo e o comportamento dos outros atores. Para os teóricos desta escola a definição de instituições compreende uma perspectiva global, incluindo regras, procedimentos ou normas formais, bem como sistemas de símbolos. Dessa forma, os esquemas cognitivos e os modelos morais fornecem “padrões de significação” que guiam a ação humana.

Observa-se a existência de uma espécie de interseção entre as três escolas, conforme a figura 2. Contudo, a escola de pensamento que norteará os exercícios interpretativos desse trabalho é a do institucionalismo sociológico, uma vez que ela define as formas pelas quais as escolhas ou identidades dos atores sociais podem ser influenciadas. Assim, Hall e Taylor (2003, p. 215) explicam que: “Num certo sentido, os sociólogos exprimem aspectos do impacto das instituições que talvez sejam uma preliminar necessária à ação instrumental”.

Esta escola possibilita a compreensão acerca das instituições, no âmbito deste documento, principalmente do cenário estabelecido após a Segunda Guerra Mundial e no período da Guerra-fria. Trata-se de uma época em que os Estados Unidos, alegando proteger e colaborar com os países arrasados pela guerra, ou em desenvolvimento, instituiu diversas agências multilaterais por meio das quais os líderes norte-americanos se utilizam para legitimar as suas ações.

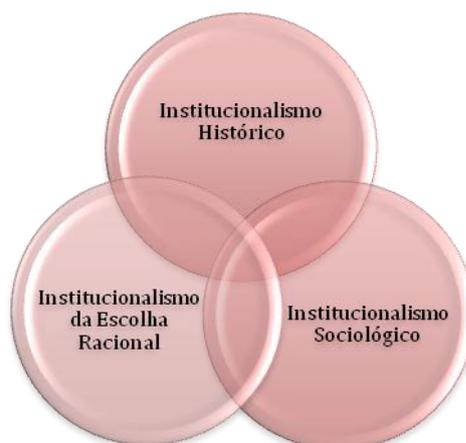


Figura 2: Intersecção de três escolas de pensamento do Institucionalismo.
Fonte: Hall; Taylor (2003), adaptado pela autora.

O arcabouço institucional norte-americano contemporâneo abrange todos os temas de interesse do país. A estrutura de agências e departamentos resulta da criação de instâncias especializadas para conduzir as relações internacionais. Essas estabelecem os mecanismos internos necessários para assegurar o desempenho do papel de país dominante (PECEQUILO, 2000). Nas palavras de Pecequilo,

A ordem mundial, construída no pós-1945 e que até hoje permanece, foi produto de uma realidade bastante concreta de poder: a da hegemonia incondicional dos Estados Unidos, fornecendo-lhe os recursos e a posição relativa indispensáveis para a imposição de suas regras e valores ao sistema (PECEQUILO, 2000, p.152).

Em um tom irônico, Chomsky (2008) se refere aos Estados Unidos como a única superpotência, na história, que expandiu o alcance de suas instituições utilizando persuasão, compaixão e meios pacíficos, em detrimento do uso da força, subversão ou repressão. No entanto, ainda que sob uma perspectiva de hegemonia “benigna” não se pode desconsiderar o domínio que esse país exerce sobre o sistema. Para ilustrar esta proposição, destaca-se a realização das conferências de *Dumbarton Oaks e Bretton Woods*, entre 1944 e 1945, em que os Estados Unidos e seus aliados estabeleceram as bases do que seria a construção da nova ordem do pós-guerra. Nestes eventos foram criadas instituições que se dedicariam a “cooperação social internacional”, a saber: as Nações Unidas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, cujos objetivos, contemplam as dimensões políticas, econômicas e militares (PECEQUILO, 2000). Essas instituições direcionaram suas atividades no sentido de facilitar os fluxos financeiros entre países, bem como outras formas de “cooperação”, tais como, os acordos bilaterais de comércio (MARIOTTO, 2007).

Nesta perspectiva, emergem teorias que orientam as políticas mundiais dos países dominantes e das instituições, como as originadas em *Bretton Woods*. Assim, no que tange a

educação, elemento estratégico neste cenário, considera-se que no âmbito do desenvolvimento individual, poder-se-ia produzir progresso social e com isso uma sociedade mais justa e equilibrada. Por esta razão, o plano cultural e organizacional concebia a educação não como uma área de treinamento que constituísse um conjunto de funções que estabelecesse a ordem social nacional, mas como a fonte do capital social, cultural e econômico. Nesta trilha, a expansão educacional adquiriu maior legitimidade tanto em termos individuais, quanto como bem coletivo, determinando um novo modelo globalmente institucionalizado e possibilitando o crescimento e a expansão do ensino superior por todo o mundo (MEYER *et al*, 2006).

Esta expansão pode ser traduzida no processo de modernização da educação superior brasileira, no âmbito do programa de “cooperação e assistência técnica do governo norte-americano”, dirigida às regiões pobres. Esta assistência se constituía em ações pragmáticas na educação superior, providas no contexto da *United States Agency for International Development* (USAID). Instância encarregada de executar os projetos subordinados ao Tratado da Aliança para o Progresso, instituído para auxílio econômico e social entre os Estados Unidos e os países da América Latina, com exceção de Cuba. Assim, os chamados consultores-professores, atuavam no desenvolvimento de uma estrutura (gestão de universidades, reestruturação curricular, aumento do número de mestres e doutores) que atendessem as demandas advindas do projeto de desenvolvimento formulado para o país, considerando a diversificação do parque industrial nacional (LIMA; CONTEL, 2011).

Neste sentido, Chomsky (2008) resgata o projeto de apropriação do Brasil, pelos Estados Unidos, considerado “o colosso do sul”, como um campo fértil para aplicação de modernas técnicas e métodos para o desenvolvimento industrial. Assim, a partir de 1945, esta arena fértil tem sido intensamente orientada e tutelada pelos norte-americanos, baseadas solidamente no capitalismo.

Percebe-se que a hegemonia estadunidense tenta expressar-se como diferente, considerando a sua multidimensionalidade, fundamentada não somente em recursos tangíveis, mas na força das ideias e das instituições, ainda assim, trata-se de uma hegemonia cujo objetivo é controlar a ordem para os fins de seu interesse (PECEQUILO, 2000).

Portanto, destaca-se que o poder econômico e militar estadunidense foram determinantes para o extraordinário êxito da sua política deliberada de abrir a economia internacional. Nesse contexto, o sistema de mercado liberal multinacional, criado pelos Estados Unidos, serviu de lastro para o *boom* do comércio ao redor do mundo, elevando o país a condição de maior economia mundial. Associada a esta propriedade está a sua superioridade

militar, instancia capaz de impedir que seus concorrentes políticos, seja na Europa ou Japão, ameacem a sua hegemonia (HIRST; THOMPSON, 2002).

Frente a esse panorama, Gómez (2008) explica que dois fatores principais suscitam a globalização. O primeiro refere-se à liberação de intercâmbios de bens e serviços, ocasionada no ambiente favorável ao comércio internacional, logo após a Segunda Grande Guerra, quando as barreiras entre áreas influentes foram transpostas, emergindo a ideia de uma economia mundial. Importante lembrar que as negociações comerciais que contemplavam a remoção de barreiras tarifárias e outros interesses realizaram-se no âmbito do *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), estabelecido em 1947 e que se constituiu na base de outra instituição, a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Contudo, destaca-se que a internacionalização tal como se configura na atualidade, organiza-se entre países que possuam tanto a mesma estrutura de produção quanto o mesmo nível de desenvolvimento. Tal proposição conduz à observação da elevada concentração de países que atuam na perspectiva do livre mercado, membros da OCDE – o clube dos 31 países mais ricos do mundo. No entanto, o processo de internacionalização se dá também entre os países industrializados e onde há baixo custo de mão-de-obra, alvo das indústrias com alto componente tecnológico e produtividade (GÓMEZ, 2008).

O segundo, diz respeito à passagem de autarquias financeiras para um mundo de capital móvel, refletida em um mundo integrado financeiramente, como se o planeta fosse plano, sem contornos. Uma grande estrutura financeira, da qual fazem parte instituições como os principais bancos centrais e os grandes bancos internacionais, corporações transnacionais, companhias de seguro, fundos de pensão etc., movimentam uma massa abissal de capital-dinheiro que se desenvolve mais do que o comércio mundial e os investimentos diretos no exterior. Esse cenário gera uma rede interconectada e interdependente entre forças econômicas privadas internacionais e estados nacionais. Os avanços tecnológicos, que tangem as áreas de comunicação e processamento de dados, desempenharam um papel decisivo para a movimentação do capital, que busca incessantemente por lucros extraordinários e imediatos (GÓMEZ, 2008). O outro aspecto deste avanço concerne aos transportes cujo impacto está na mobilidade corpórea e de materiais e que, portanto além de uma dimensão econômica também pode ser observado pela perspectiva sociológica. Visto por este ângulo, torna-se relevante resgatar estas mobilidades e conferir qual é o impacto destas sobre as ciências. No que contribuem para a compreensão de uma educação globalizada e por consequência para a mobilidade acadêmica.

2.4 Os avanços tecnológicos como propulsores das mobilidades

O desenvolvimento tecnológico alterou profundamente os modelos de produção e, por consequência as relações sociais. A introdução de um modelo fordista, baseado em uma tecnologia rígida da linha de montagem, padronizou a produção de massa e por consequência, desempenhou papel determinante nos rumos da sociedade. Quando este modelo atingiu sua maturidade, por volta de 1950 e 1960, parecia ser uma época de prosperidade socialmente harmônica. Era o retrato do *welfare state* keinesiano, onde figuravam a combinação do dinamismo econômico do capitalismo com os valores políticos do socialismo (CLARKE, 1991).

Por volta dos anos 1970, o modelo de produção fordista entra em processo de esgotamento, abrindo espaço para outro modo de regulação, ainda sem contornos nítidos. As constantes crises econômicas que encerraram por corroer o modelo determinam as mudanças nas relações de trabalho (CLARKE,1991). Esta nova realidade implica em racionalizar, reestruturar, sobretudo intensificar o controle sobre o trabalho. Entretanto, implica também no investimento em tecnologias que possibilitem a produção de linhas de produtos e atuação em nichos de mercado, bem como nas chamadas tecnologias da informação. Desta forma, a produção se adequa qualitativa e quantitativamente, às demandas dos clientes. Assim, a produção, que resulta em um novo regime de acumulação levará a novas relações entre a economia e o Estado, causando impactos profundos sobre os trabalhadores e suas formas de organização (KUENZER, 2007). Nesta perspectiva, revela-se um novo trabalhador, cujo moderno estilo de vida é ressaltado, traduzido em demandas por produtos diferenciados (CLARKE, 1991).

A alteração nos processos produtivos passou de uma antiga automação rígida das cadeias fordistas de produção para uma produção flexível, resultando em uma acumulação também flexível. Este tipo de acumulação confronta a rigidez do modelo fordista e se constitui na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, e se expressa nas mudanças dos padrões de desenvolvimento. Todavia, a desigualdade entre setores, tanto quanto entre regiões geográficas refletem na movimentação do “setor de serviços”. Este cenário pressupõe novas formas de controle sobre a força de trabalho. Os efeitos da acumulação flexível incidem também no acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, módicos salários, crescente desemprego estrutural, e reduzida mobilização sindical (HARVEY, 2009). Portanto, na perspectiva de uma cultura pós-moderna, a transição para uma sociedade pós-industrial ou ainda para a “sociedade da

informação” se constitui em acelerado avanço, tanto em países industrializados quanto naqueles cujas economias apresentam-se menos industrializadas. Esta trajetória revela a profundidade das transformações tecnológicas (WERTHEIN, 2000).

A transição das atividades industriais para a centralização no domínio dos serviços, no âmbito das metrópoles foram fatores determinantes para os movimentos migratórios. Principalmente, no tocante ao tipo urbano. A busca por melhores condições, sejam de moradia, trabalho ou estudo, estimulam os deslocamentos, uma vez que os serviços encontram-se pulverizados ao longo da extensão territorial. Assim, o antigo padrão de deslocamento formado pelo binômio casa-trabalho, assume certa pluralidade na perspectiva de uma rede onde o percurso se apresenta como casa-trabalho-estudo-lazer (CADAVAL e GOMIDE, 2002). Desta forma, as demandas por tecnologias de comunicação e transporte partem do desejo ou necessidade de estar conectado enquanto se move e, variadas são formas de acessar estas conexões. Seja via transporte, por meio dos diversos modais como carros, trens, aviões etc., seja virtual, por meio de celulares e computadores sem fio. As múltiplas possibilidades de movimento e conexões adicionam novas características à sociedade contemporânea, ensejando transformações no espaço urbano (KELLERMAN, 2006).

Frente a este quadro, nota-se a relevância dos recursos tecnológicos tanto em termos de objetos, quanto de serviços no contexto das mobilidades. Assim, e-mail, SMS, dispositivos MP3, gravadores de DVD portáteis, serviços telefônicos na Internet, entre outros transformam os contornos da vida cultural tradicional das pessoas de modo que elas possam escapar das limitações e aderir a práticas de vida mais fluidas. Esta vida em movimento implica na capacidade de estar em outro lugar, num momento diferente dos outros. Contudo, cabe alertar que uma vida em movimento pressupõe flexibilidade, adaptabilidade, reflexividade. Assim, as experiências dessincronizadas dos sujeitos entre si, impelem que estes estejam disponíveis o tempo todo (ELLIOTT; URRY, 2010).

Seguindo por esta trilha, os estudos realizados por Urry (2007), na direção do que propõe como novo paradigma da mobilidade apresenta como estruturantes dos mecanismos de reprodução social, os modernos meios de transporte e comunicação. Independentes de serem móveis ou não, desempenham papel relevante no que concerne às conexões entre pessoas, mercadorias, informações e ideias. Na perspectiva desse fenômeno social, os indivíduos são ao mesmo tempo produtos e produtores na lógica de uma sociedade com sua cultura e preceitos. Assim, a produção se dá por meio das interações com outros indivíduos, resultando em uma retroação sobre os indivíduos, produzindo-os enquanto sujeitos sociais constituído de uma cultura (MORIN, 2003).

Simmel (1981) já alertava para um constante processo de interação e interdependência, no âmbito da vida social, entre os indivíduos. As conexões entre os indivíduos, bem como destes com os objetos e do movimento por estruturas sólidas como as estradas que conectam dois lugares, mobilizou este autor a reunir elementos que permitissem estabelecer uma agenda que conecte mobilidade e objetos. Simmel (1978) em seu texto sobre A filosofia do dinheiro expõe a tendência da ciência moderna em compreender os fenômenos sob a ótica dos movimentos, acolhendo a ideia das relações que existem entre objetos e a mente humana. Ele ainda exemplifica que a estabilidade aparente da terra não pode ser resumida a um complicado movimento, mas que a sua posição no universo é estabelecida por uma recíproca relação com outras massas de matéria. Assim, apesar da simplificação, marca a transição da estabilidade incondicional do conteúdo do mundo para sua dissolução em movimentos e relações.

Na realização de conexões e separações, as escolhas ainda que designadas como "separadas", são relacionadas a outras em nossa consciência, podendo ter destaque o que se encontra entre o que se elege. No sentido simbólico, físico, tanto quanto no sentido intelectual, o ser-humano, a qualquer momento é aquele que separa o conectado ou conecta o separado. Simmel (1997) ilustra esta ideia lembrando que as primeiras pessoas que construíram um caminho entre dois lugares, realizaram uma das maiores conquistas humanas. Para ele, não importa quantas vezes eles percorreram os dois pontos conectando-os subjetivamente e sim que desta forma imprimiram o caminho na superfície da terra, ligando objetivamente os lugares.

O anseio de conexão resultou na formação de coisas, passível de repetição disponível a todos, ainda que sem a dependência de frequência (SIMMEL, 1997). Nos estudos realizados por John Urry, em que se propõe a legitimar o “paradigma da mobilidade”, Georg Simmel toma lugar de destaque na perspectiva teórica que procura prover recursos que visam interpretar as adjacências da mobilidade, bem como os significados da infraestrutura que permeia o fenômeno. Diante desta proposta, cabe resgatar o conceito de paradigma, tanto quanto as razões pelas quais o autor sugere um novo olhar para as ciências sociais.

O termo paradigma apresenta diversos significados. De origem grega (*parádeigma*) foi central na filosofia de Platão, sendo definido como modelos a serem imitados, em uma perspectiva de que havia um único paradigma, natural, eterno e imutável. No século XVIII o termo paradigma passa a receber o significado mais próximo do que o quadro da epistemologia e da história das ciências onde paradigma assinalava “determinado padrão fundamental de explicação” (MELO, 1992). Para Kuhn (1962), paradigma relaciona-se ao que

chama de “ciência normal”, como “ciência firmemente baseada em realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para a prática posterior”. O autor ainda atribui duas características fundamentais ao conceito. A primeira considera a capacidade de atrair o interesse de um grupo que se disponibilize a realizar suas investigações na perspectiva das teorias, metodologias e instrumentação científicas propostas anteriormente. A segunda é de que haja possibilidade de desdobramento das investigações de tal forma que os problemas possam ser resolvidos por outro grupo que conseqüentemente reforçará as bases para a construção do conhecimento na perspectiva do que já foi proposto no campo que se pretende explicar. Tornando esta uma relação processual onde os membros de uma comunidade partilham do mesmo paradigma. No entanto, um paradigma não consegue explicar todos os problemas. Assim, termina por ser gradativamente substituído por outro. Assim, se estabelece uma crise até que um novo paradigma seja proposto (KUHN, 1962).

Boaventura Souza Santos, em meados da década de 80, publicou o texto *Um discurso sobre as Ciências* (1987) em que discutiu a crise do paradigma dominante, caracterizado por estabelecer os estudos da sociedade de acordo com os princípios epistemológicos e metodológicos que orientavam os estudos da natureza desde o século XVI; preconizando *ser este* o único modelo de conhecimento, válido. No contexto deste paradigma, o conhecimento está associado à quantificação e o rigor científico só pode ser conferido se for medido. Este pensamento leva a crença de que para que a complexidade seja amenizada, o conhecimento deve ser dividido e classificado, deixando em último plano as análises das relações que os separou. Por esta razão, o autor afirma que esta crise é profunda e irreversível, pois este paradigma não responde às questões emergentes na sociedade.

Por esta via Urry (2005) justifica a apropriação do termo paradigma ao propor como revolução nas ciências sociais o olhar sobre a sociedade do ponto de vista do movimento e não de uma perspectiva estática, característica dos estudos em ciências sociais. O autor aponta para a necessidade de as teorias sociais enfrentarem o paradigma das mobilidades por uma ótica transdisciplinar, a partir de métodos, teorias, questões e soluções diferentes. Para ele, o panorama metodológico e social não responde aos desafios sociais contemporâneos, sendo mandatário pensar as mobilidades considerando seus impactos no cotidiano e nas instituições sociais. Neste sentido, Urry (2007) busca estabelecer os estudos sobre as mobilidades em uma dimensão transdisciplinar, que se constitui no contexto científico onde as estruturas se desenvolvem e se relacionam. Para compreender o relevo deste cenário, recorre-se a Nicolescu (1999 p. S.D.) que conforme pode ser visualizado na figura 3, esclarece que:

Transdisciplinaridade, conforme indica o prefixo “trans”, envolve aquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (...) A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, a qual, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, da qual é complementar. A pesquisa disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de Realidade; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Em contrapartida, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de Realidade.

Este movimento ultrapassa os limites demarcados na perspectiva disciplinar, onde as especialidades se encerram e hierarquizam. Observado por este prisma, o campo do discurso tanto quanto as práticas sociais serão estabelecidas menos pelo prestígio institucional e mais pela legitimidade acadêmica e social proporcionada pela profundidade, extensão, pertinência e solidez das explicações que persegue prover (LOPES, 2004). Portanto, esta abordagem científica articula os elementos em uma relação empática entre si; objetiva uma abertura rumo à unidade de conhecimento, não somente de uma parcela, mas de um sistema complexo (MORIN, 2003); atuando entre os espaços deixados pelas múltiplas disciplinas. Estas lacunas, em consonância com o princípio da transdisciplinaridade, encerram por aceitar as contribuições de outras extensões.

Assim, os aportes teóricos que provém suporte para que um novo paradigma das mobilidades se forme e se consolide provém de áreas como antropologia, estudos culturais, geografia, estudos de migração, tecnologia, turismo, transportes, e sociologia. Transformando as ciências sociais e reconstruindo as conexões, as sobreposições e as apropriações tanto entre as ciências naturais e físicas quanto entre os estudos literários e históricos (SHELLER; URRY, 2007). Esta perspectiva coaduna com o que Santos (1987) preconizou como o paradigma emergente, onde o conhecimento é total e indivisível e resgata ainda que a fragmentação pós-moderna não possui caráter disciplinar, mas temática. Para ele a extensão do conhecimento está diretamente relacionada à ampliação do seu objeto. O autor ilustra, metaforicamente, o conhecimento como uma árvore que brota pela diferenciação e pela propagação de suas raízes na busca por novas e mais variadas interconexões.

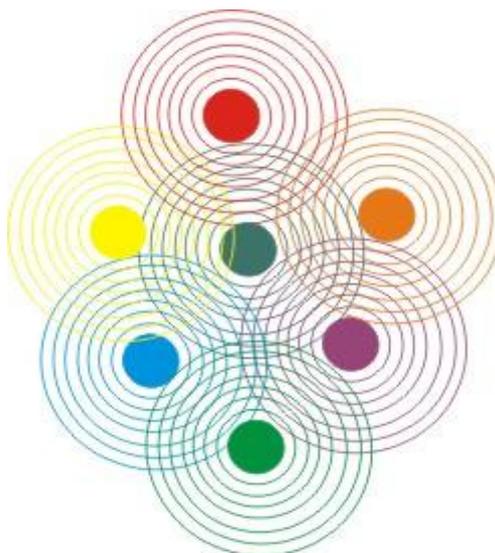


Figura 3: As conexões entre as múltiplas disciplinas.

Fonte: <http://transdisciplinaridade.wordpress.com/principios-da-docencia-transdisciplinar/>

Nesta sequência, a pertinente apropriação do conceito de transdisciplinaridade permite que, na partida se perceba a complexidade das relações entre as múltiplas mobilidades e suas estruturas. Dervin (Whatever I am, wherever I am, how does it matter?...why does it matter? - egocasting.) esclarece parcialmente esta proposição resgatando que a palavra de ordem parece ser “mova-se” e cada vez mais, as pessoas se movem ao redor do mundo e se estabelecem em países estrangeiros, ampliando o número de narrativas interculturais. Despertando para sentimentos de dupla ou múltiplas nacionalidades, cada vez mais presentes nestas histórias. Isto pode ser observado por imigrantes ou membros de várias diásporas que compartilham suas experiências de vida no exterior em vários espaços pessoais e públicos. Podendo ser partilhado por meio de telefonemas, *e-mails*, autobiografias publicadas, entrevistas em jornais e revistas, documentários, filmes etc.

Característico ao fenômeno está a perspectiva de que todos os lugares estão conectados dentro de uma *network*. Para lidar com o sistema que envolve estas conexões, propõe-se um conjunto de questões, teorias e metodologias ao invés de uma descrição do mundo contemporâneo. Assim, torna-se importante lançar o necessário olhar às estruturas imóveis. A mobilidade é interdependente destas estruturas por onde as sociedades se movem todos os dias, tais como estradas, rede de esgotos, cabos subterrâneos, antenas para telefonia móvel, satélites, aeroportos, estações de petróleo e assim por diante. Orbitando por estas estruturas estão presentes as conexões sociais compondo as diversas mobilidades, incluindo tanto a imobilidade forçada, quanto o movimento coagido (SHELLER; URRY, 2007).

Em seu estudo, Urry (2007) aponta para 12 formas de mobilidade, são elas: Asilo, refugiados, desabrigados e migrantes; Viagens profissionais e a trabalho; Viagens de

“descoberta” de estudantes, *au pairs* e outros jovens em suas experiências “além mar” que podem se constituir num rito de passagem e envolvem, tipicamente, viagens a grandes centros; Viagens médicas a spas, hospitais, dentistas e assim por diante; Mobilidade militar de armas, tanques, helicópteros, mísseis, aeronaves, satélites, e que podem se desdobrar em usos civis; Viagem pós-emprego e a formação de estilos de vida transnacionais na aposentadoria; Viagens domésticas (pais, filhos, babás, etc.); Viagem e migrações através de determinados pontos, considerando determinados movimentos, como as diásporas; Viagens de trabalhadores através do planeta e especialmente para cidades globais (incluído aí o tráfico de pessoas); Viagens turísticas a lugares e eventos sob a perspectiva do olhar do turista; Visitar familiares e amigos (redes de amizade também em movimento); Viagem relacionada ao trabalho, mesmo as diárias.

Emergem neste cenário, as reconfigurações de lugares, espaços impregnados de significados com os quais os indivíduos estão fundamentalmente conectados (CRESSWELL, 2006), tanto quanto os impactos gerados na vida de cada um em razão das interações entre os indivíduos. A formação de redes que conectam instituições, amigos, familiares, grupos de trabalho e organizações políticas que se desenvolvem ao longo do tempo também é uma característica deste movimento (URRY, 2010). Estas interconexões colocam a mobilidade no posto central conectando formas de movimento e unindo campos de pesquisas, anteriormente mantidos separados. Um exemplo disso são os estudos sobre migração ou geografia que abordam formas específicas de se mover. Já os estudos que contemplam as mobilidades consideram todas as formas de movimento desde os movimentos corporais, tais como deslocamentos a pé até os fluxos globais das finanças ou trabalho (CRESSWELL, 2010). Neste sentido, as tecnologias que viabilizam e provém velocidade as mobilidades, possibilitam a realização das atividades daqueles que se movem. Para elucidação do que Cresswell (2010) argumenta como centralidade das mobilidades, torna-se oportuno apresentar as dimensões consideradas por Urry (2007) no contexto do novo paradigma das mobilidades, conforme quadro 1.

Dimensões do Novo Paradigma da Mobilidade	Viagem corpórea: de pessoas a trabalho, lazer, vida familiar, prazer, estudos, migração e fuga, organizado em termos de contraste tempo-espaço modalidades (de deslocamento diário para uma vez na vida, exílio);
	O movimento físico de objetos para produtores, consumidores e varejistas, o envio e recebimento de presentes e lembranças, bem como a montagem e (re) configuração das pessoas, objetos e espaços como parte de habitação e lugar de decisões;
	A viagem imaginativa, feita através de uma conversa, mas também de imagens de lugares e povos referenciados e movendo-se através de impressão múltipla e mídia visual;
	Viagens comunicativa através do contato pessoa-a-pessoa via sistemas de mensagens, textos, cartas, telégrafo, telefone, fax e móveis;
	Viagem virtual, muitas vezes em tempo real que permite a presença e ação à distância, transcender a distância geográfica e social (por exemplo, transferência bancária via Internet ou assistir a conferências 'em' Second Life).

Quadro 1: Dimensões do Novo Paradigma da Mobilidade.

Fonte: Urry (2010), adaptado pela autora.

Ao observar este quadro, percebe-se a complexidade no que tange a realização do exercício de investigação do fenômeno, complexo *per se*. A compreensão acerca das múltiplas mobilidades que se interseccionam em sistemas que evoluem no sentido de uma relação em que as dimensões se adaptam uma as outras, revelam uma trilha para análises na perspectiva do que Hayles (1999) propõe como pós-humano. Até então, o ser-humano pensava e agia independente da perspectiva material, assim sendo, o humano era caracterizado por uma cognição desacoplada do mundo material (BÜSCHER; URRY, 2009), perspectiva impensável no âmbito do paradigma das novas mobilidades.

As transformações antes descritas impõem desafios metodológicos para aqueles que investigam objetos de estudo derivados das novas mobilidades. Captar os múltiplos aspectos envolvidos no fenômeno implica em lançar mão de recursos diferenciados no que tange as técnicas de coleta de dados. Assim sendo, adiante serão abordadas questões que emergem no processo investigatório das mobilidades.

Levando em conta que o paradigma das novas mobilidades pressupõe mudanças estruturais no âmbito das ciências humanas e sociais, e que isso passa não apenas por um olhar transdisciplinar dos fenômenos investigados, mas requer ainda uma revisão dos aspectos metodológicos, o autor propõe alterações no âmbito da coleta dos materiais empíricos. Sua principal preocupação consiste em se assegurar de que tais alterações colaborem para o

pesquisador realizar investigações que levem em conta as múltiplas mobilidades e imobilidades.

A complexidade intrínseca às mobilidades pressupõe que os pesquisadores dedicados à investigação do tema combinem a utilização de multimétodos para que desse modo consigam coletar materiais na direção de uma mobilidade que pode apresentar variedade de escalas. A título de ilustração vale exemplificar os sistemas de transporte público e privado; o turismo, a migração e os estudos de fronteira; as comunicações móveis e *softwares* apoiados em infraestruturas; o automobilismo e os vários tipos de passageiros (crianças, idosos, trabalhadores, estudantes etc.); as caminhadas, escaladas, ciclismo e outras formas de movimento corporal treinado; estudos do regulamento, governança e estruturas legais pertinentes a todos eles (SHELLER, 2011).

A estabilização do que Urry (2007) propõe como novo paradigma das mobilidades requer a adesão da comunidade científica aos seus pressupostos. Na perspectiva do que Sheller (2011, p.9) denominou de *guia definitivo*, o autor dedica especial atenção ao que nomeia de *métodos móveis*. Neste sentido, ele é categórico ao afirmar:

O que eu estabeleço aqui (sic) é que os métodos de pesquisa também necessitam estar "em movimento", ou seja, para simular de várias maneiras muitas formas interdependentes e intermitentes de movimentos de pessoas, imagens, informações e objetos (URRY, 2007 p. 39).

O esforço de repensar o processo de investigação emerge da necessidade de o pesquisador examinar uma variedade de possibilidades de caráter espacial, social e cultural (D'ANDREA *et al.*, 2011). Razão pela qual, valorizam-se cada vez mais as leituras transversais ou pós-disciplinares produzidas por grupos de pesquisa formados por acadêmicos oriundos de distintos países e diferentes áreas de conhecimento, tais como geografia, turismo, educação, letras, sociologia, arquitetura, *design*, ciência política, ciência da informação, engenharia, empreendedorismo, entre outras. Com o intuito de evitar uma visão estática, Cresswell (2010) também faz coro para a importância de se desenvolver, adaptar e adotar metodologias móveis no que tange a coleta de dados empíricos quando se investiga as dimensões intrínsecas à mobilidade.

Observa-se que as demandas que se processam no âmbito das investigações tem levado os pesquisadores a promover inovações metodológicas que possibilitam encontrar evidências empíricas pertinentes ao estudo das (i) mobilidades. Uma das inovações de natureza metodológica está no âmbito instrumental da pesquisa na medida em que se referem às técnicas e aos instrumentos de coleta. Com isso, deseja-se ajustar o processo de investigação às exigências decorrentes das mudanças de natureza espacial, temporal e de

movimento. Em especial, as dimensões que tratam das relações efêmeras e afetivas permeadas por relações entre as (i)mobilidades que podem não ser capturadas quando do uso de recursos metodológicos considerados tradicionais (SHELLER, 2011).

A literatura reúne resultados de pesquisas que retratam a imersão em vários modos de movimento, realização de entrevistas e de grupos focais. Outros recursos metodológicos contemplam *cybersimulações*, *cyberethnographia*, viagem imaginativa, rastreamento de objetos afetivos que capturam memórias existentes sobre determinado lugar, entre outros (SHELLER, 2011). Büscher *et al.* (2009), por exemplo, no livro intitulado *Mobile methods*, reúne os resultados de pesquisas baseadas na interpretação de conversações estabelecidas entre pessoas e na forma como elas se moviam. Uma espécie de *etnografia móvel* em que o pesquisador levou em conta os movimentos itinerantes de pessoas e objetos. Apesar do título (*Mobile methods*), os autores não desenvolvem discussões sobre aspectos metodológicos pertinentes às novas mobilidades, como era de se esperar, aprofundam especificamente potenciais estratégias de coleta de dados.

A descrição de algumas técnicas também gera a desconfiança de que no âmbito dos *mobile methods* haja excesso de atenção aos recursos tecnológicos explorados. Isso é particularmente intrigante quando se tratam de pesquisas inspiradas pelo método etnográfico na medida em que pode ocasionar indesejável distanciamento entre o etnógrafo e os atores sociais implicados. Afinal, é a experiência imediata do movimento que o pesquisador procura resgatar em primeiro plano. O compromisso com a investigação de populações dispersas apresenta óbvias dificuldades operacionais que restringem os próprios padrões etnográficos de movimentos durante a coleta de dados no campo (D'ANDREA *et al.*, 2011).

É fato que a evolução dos meios de transporte e de comunicação tornou possível a conexão com qualquer parte do mundo, fazendo com que as transformações na velocidade e no alcance desses meios engendrassem impactos sociais significativos. No entanto, o uso da tecnologia apresenta limites na medida em que ao mesmo tempo em que viabiliza a interação de pessoas instaladas nos mais diversos lugares do mundo, compromete os relacionamentos locais; ao mesmo tempo em que é possível ter contato com um número maior de pessoas, menos tempo é direcionado a cada uma (ADAMS, 2011), favorecendo a quantidade em detrimento da qualidade dos relacionamentos, favorecendo a frequência em detrimento da profundidade. Isso preocupa quando a literatura (CRESSWELL, 2006) chama atenção para o fato de a produção da mobilidade assumir caráter bifacial na medida em que combina dimensões corporal e social e isso enfraquece os resultados das investigações que se limitam a gerar explicações sobre os deslocamentos.

Importante resgatar neste quadro outra questão subjacente aos avanços tecnológicos e as múltiplas possibilidades de movimento, ou seja, as intensas e aceleradas transformações na sociedade pressupõe constante aperfeiçoamento, tanto de ordem intelectual quanto técnica (WERTHEIN, 2000). Desta forma, a sociedade intensiva em conhecimento ou em aprendizagem, como prefere POZO (2004), na perspectiva de uma sociedade capitalista, transforma o conhecimento em produto comercializável, conforme destacado por Harvey:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexível (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser reproduzida e vendida a quem pagar mais. (...) A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo) (HARVEY, 2009, p.151).

A ciência, no que concerne ao modo de organizar, armazenar e distribuir informações encerra por legitimar a proposição de que não há riqueza se não houver o saber científico e técnico. Assim, a universidade, instituição mais importante no cálculo estratégico-político do Estado, assume a pesquisa, financiada ou como referência social. Deste modo, se há tempo, na perspectiva de suas funções históricas, a universidade oferecia ensino e pesquisa com o nobre objetivo de preparar homens para descobrir a verdade; na contemporaneidade, o foco principal é desenvolver competências que facilitem a inserção no mercado capitalista (LAMPERT, 2007).

Apesar disso, embora o conhecimento técnico científico possa se constituir em uma via para o desenvolvimento da sociedade e na salvação para os problemas econômicos, talvez não passe de um discurso que favorece a minorias. Pois, em termos práticos, não contribuiu para elevar o padrão de vida da maioria das pessoas. Ainda que nas chamadas indústrias de alta tecnologia sejam criados novos empregos, esses pagam salários abaixo da média e não exigem muitas habilidades, estando situados sobretudo em áreas burocráticas ou de montagem (BURBULES; TORRES, 2004). Ou seja, ainda que os avanços tecnológicos contribuam para o desenvolvimento de novas perspectivas, no contexto de um sistema capitalista mundial, estes avanços encerram por refletir outra forma exclusão. Assim, diante da mudança para um modelo econômico pós-fordista ou informacional, como prefere Castells (1996), convém refletir acerca das demandas educacionais no que concerne a necessidade de suprir as

exigências dos setores ocupacionais. No entanto, a interpretação destas alterações deve contemplar a educação no âmbito de um mundo globalizado.

2.5 Educação globalizada

A atual agenda educacional considera, ou talvez imponha diretamente, determinadas políticas de avaliação, financiamento, padrões de qualidade, formação de professores, currículo etc. A realização desta agenda por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, revela a face do capitalismo institucionalizado no contexto educacional (BURBULES; TORRES, 2004). Com efeito, os Estados nacionais, na medida em que se apresentam incapazes de prover alternativas frente às tensões encaradas pelo capital, que atingiu seu auge na década de 1970 em razão da crise do petróleo, favorece o ataque de ideias liberais. Estas se solidificarão no célebre neoliberalismo, princípio político-econômico em que o mercado figura como instância máxima no que tange as relações políticas, econômicas e sociais. E isso conduz ao enfraquecimento das funções (sociais) do Estado (QUADROS, 1999).

No entanto, as relações entre o Estado e a educação podem ser determinadas pelo período histórico, áreas geográficas, sistemas de governo e de representação política, tanto quanto pelas demandas oriundas de distintos níveis educacionais, sejam eles: fundamental, secundário, educação superior, de adultos, continuada e educação não formal, por exemplo. As transformações estruturais incidem sobre a educação na medida em que esta se põe a mercê das variações nas formas de governança. As interações entre educação e Estado são inevitáveis, mas marcadas pela complexidade, não sendo possível determinar uma forma de conexão entre essas instituições, porque não há um único modo de serem afetadas pelas implicações decorrentes da globalização (BURBULES; TORRES, 2004). Um exemplo disso é a cessão espontânea, por parte do Estado, de aspectos expressivos da sua soberania para benefício de organizações internacionais em razão de pressões de ordem econômicas (DALE, 2004).

Por esta perspectiva, as pressões impostas externamente, como por exemplo - condição para empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) – podem refletir na redução drástica dos gastos com educação. No entanto, em outras conjunturas, o imperativo da competitividade econômica e a necessidade por produtividade pode levar a maiores investimentos na educação. Já no âmbito político, a educação pode ser organizada a partir de uma concepção de nacionalismo. Em outros contextos, a valorização de uma cidadania

cosmopolita pode prevalecer. Neste sentido, são incentivadas as viagens, estudos de línguas estrangeiras e convivência multicultural. Sob a perspectiva cultural, determinadas instituições incentivam o uso de novas formas de comunicação como via para se posicionar em um mundo global. Em outro momento, estas intensões podem ser substituídas por desconfianças e oposição a influências externas (BURBULES; TORRES, 2004).

E assim, o movimento de globalização segue estabelecendo novas dimensões às políticas educacionais e revelando uma agenda de reformas em resposta a globalização. Todavia, esta agenda constitui-se por propostas neoliberais, tendo em vista que preconizam a integração de novas tecnologias da informática como meio de transformar e de difundir a educação. Visto por este prisma, na perspectiva das intersecções entre globalização, educação e Estado, as transformações também contemplam a educação internacional, no tocante a busca pela reforma de currículos sob o pretexto de atender aos imperativos da produção flexível, exigência da competitividade internacional. Portanto, a internacionalização da educação destaca-se como um elemento fundamental sob o ponto de vista educacional contemporâneo (MORROW; TORRES, 2004).

Assim, compete resgatar o papel da educação no fortalecimento da competitividade europeia na década de 1950. A partir desta década, as ações passaram a orientar sua ontologia, sua cultura e seus valores “europeus”. Ou seja, o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento nos cidadãos engajados com a comunidade em expansão naquele continente. Característico desta estratégia era o projeto de educação superior da União Europeia (EU) ser quase inteiramente endógeno. Revelando uma “internacionalização” de currículos que criava condições para a mobilidade acadêmica, essencialmente orientada para os parceiros europeus e os processos de europeização. Neste sentido, a criação do emblemático programa de mobilidade Erasmus, em 1987 facilitou sobremaneira a circulação de estudantes e professores entre universidades dos Estados-membros da União Europeia. Os programas de educação superior seriam estratégicos para o avanço da integração que resultaria em um mercado único europeu e na construção de uma cidadania europeia. Este aporte tornava-se essencial para atenuar o nacionalismo que dificultava o progresso da Europa, na perspectiva de um projeto político (ROBERTSON, 2009).

Pode-se dizer que o programa Erasmus foi o embrião para um projeto muito mais ambicioso. Seguindo nesta trilha, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram, em 1998, em Paris a chamada Declaração da Sorbonne, um documento cujo objetivo era a construção de um “espaço europeu de educação superior”. Já no ano seguinte, os vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, representados por seus

respectivos ministros, assinaram o que convencionaram por Declaração de Bolonha (1999), onde assumiram o compromisso de efetivamente estabelecer este espaço europeu de educação superior. Cabe destacar que as premissas norteadoras deste projeto eram coerência, compatibilidade, competitividade e atratividade para estudantes europeus e de países terceiros. Diante deste quadro, uma vez que a mobilidade dos estudantes é fundamental para o tratado entre os países europeus, compete perguntar, afinal o que é a mobilidade acadêmica? Quais suas características? Para a UNESCO³, este tipo de mobilidade:

Implica um período de estudo, ensino e ou pesquisa em um país que não seja o país de origem do estudante (...). Este período é de duração limitada, e prevê-se que o estudante ou funcionário retorne ao seu país de origem após a conclusão do período designado. O termo "mobilidade acadêmica" não se destina a cobrir a migração de um país para outro. Mobilidade acadêmica pode ser realizada dentro de programas de intercâmbio criados para este fim, ou individualmente ("free movers"). Mobilidade acadêmica também implica a mobilidade virtual (Traduzido pela autora).

A UNESCO incluiu na sua definição a dimensão virtual, na perspectiva da educação a distância, como uma possibilidade de mobilidade acadêmica. Nesta definição estão presentes também duas dimensões cruciais da mesma mobilidade. Trata-se da mobilidade espontânea (*freemovers*) em que todo o projeto depende exclusivamente da iniciativa do estudante ou de sua família, que financia sua viagem e estadia no exterior sem auxílio ou orientação institucional. Quanto a mobilidade institucional, no contexto de programas de intercâmbios pressupõe a seleção dos estudantes, preparação para viver a experiência no exterior e ainda, em alguns casos, aporte financeiro por meio de bolsas de estudos (MURPHY-LEJEUNE, 2008). A partir destas definições, sublinha-se que no âmbito deste estudo será considerada a mobilidade corpórea dos estudantes na perspectiva institucional, conforme abordado na seção sobre o institucionalismo. No entanto, considerando que a mobilidade se constitui em um aspecto fundamental para o processo de Bolonha e é central no âmbito desta pesquisa é oportuno trazer para esta discussão, outros olhares sobre o conceito de mobilidade acadêmica em razão de ser passível de múltiplas formas de interpretação.

Assim sendo, para Barblan (2002) a mobilidade acadêmica de estudantes está relacionada ao acesso a vários prestadores de serviços no contexto do ensino superior. Segundo esta pesquisadora, o principal objetivo da mobilidade acadêmica é oferecer ao estudante o acesso a uma formação ampla no campo de estudo escolhido; permitir o acesso a centros de conhecimento reconhecidos; ampliar o conhecimento dos estudantes no âmbito da cultura e despertar um sentimento de cidadãos do mundo. Seguindo por esta trilha, Hill *et al* (2012) afirma que a mobilidade acadêmica de estudantes é uma forma de desocialização

³http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml - consultado em maio de 2013.

secundária do indivíduo. Para ela, ser móvel significa acessar múltiplas oportunidades e se beneficiar dessa diversidade. No entanto, alerta que a mobilidade inclui oposição e confronto com as diferenças, o que exige uma ampla gama de habilidades para se adaptar e desenvolver novas competências. Desta forma, a mobilidade acadêmica se constitui em uma forma de aprendizado que expande os horizontes do indivíduo e estimula a mobilidade intelectual. Para ela, não se trata apenas de permanecer um período no exterior, mas de um recurso de desenvolvimento pessoal. Ainda para Hill *et al* (2012) essas viagens contribuem para o surgimento de jovens tanto com uma visão ampla quanto com um alto nível intelectual e que por esta razão, prontos para estabelecer uma comunicação internacional.

Já Murphy-Lejeune (2002) é objetiva e sintética quando infere que a mobilidade acadêmica de estudantes compreende um período de estudos no exterior, cuja duração pode ser de vários meses até um ano letivo e que, portanto contribui para o contato direto com idiomas e diferentes culturas. Subjacente a esta definição está o fato de que ao viver uma experiência internacional, o estudante necessita se adaptar a um país com outra cultura, outras dimensões sociais e que a partir daí, possivelmente empreenderá uma revisão de valores (BAZHENOVA, 2013).

O que parece convergir entre estes autores é o necessário deslocamento corpóreo de um lugar para outro, bem como o significado desta mobilidade em termos de um desenvolvimento pessoal, no que tange a necessidade de adaptação, mas também em razão do contato com outras culturas e idiomas, durante a experiência de estudos em um país que não o seu de origem. Dito isso, justifica ser a mobilidade acadêmica o elemento chave no processo de Bolonha, afinal era necessário adaptar-se as estruturas e procedimentos de governança e do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem institucional no que tange a formulação de políticas que garantissem um sistema de governança em diversos níveis (sub-regional, regional, nacional e supranacional), abrangente e eficaz (CAPORASO, 1996). O que pressupõe cidadãos engajados e dispostos a se adaptarem aos contextos institucionais (de regras, procedimentos, normas e práticas) em diferentes níveis políticos dentro das dinâmicas da integração (JALALI, 2006).

Contudo, da assinatura da Declaração à sua implementação, percorreu-se um longo caminho e assim treze anos já se passaram desde a formalização do acordo. Da intenção à realização, emergem neste interim problemas e imensas dificuldades. Afinal, compatibilizar sistemas educativos de países cujas disputas pela afirmação de suas próprias identidades imperaram por séculos, pode ser uma tarefa Hercúlea. Principalmente se considerar que na base deste projeto prevalece a ideia de uma Europa unida e forte. Portanto, dependente de

uma educação superior que lhe forneça sustentação na perspectiva da inovação, competitividade e produtividade (SOBRINHO, 2007). Preconizava-se que a Europa do emprego dependia da Europa da Educação. Por conseguinte os países europeus deveriam promover em certa medida a harmonização dos cursos e dos diplomas, tanto quanto definir um modelo europeu específico, porém nem burocrático nem submetido ao mercado. Subjacente a esta ideia, estava a questão sobre como promover a livre circulação de mercadorias, de capitais, de pessoas, de ideias sem possibilitar a comparação do valor dos diplomas expedidos pelas universidades dos países membros da União Europeia. (ATTALI, 1998).

Na intenção de estabelecer trilhas que orientassem as políticas educacionais que legitimassem o espaço europeu do Ensino Superior, bem como promovessem o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo, as sugestões para alcançar estes resultados foram: (a) adoção de um sistema de educação superior cujas normas claras e de fácil compreensão permitissem que os cursos de graduação pudessem ser comparados entre si; (b) adoção de um sistema baseado em dois ciclos, ou seja, graduação e pós-graduação; (c) estabelecimento de um sistema de créditos a exemplo do sistema European Credit Transfer System ECTS; (d) promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico administrativo; (e) cooperação na avaliação para a garantia da qualidade; (f) promoção da dimensão europeia do ensino superior, principalmente no que concerne ao desenvolvimento curricular (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Passados todos estes anos, desde a assinatura da declaração, conclui-se que há muito a ser feito, no sentido do efetivo estabelecimento do sistema europeu de Ensino Superior. A mobilidade pode ser considerada uma das prioridades mais complexas e politicamente complicada do ensino superior europeu. Para que a mobilidade alcance o seu pleno significado como missão acadêmica e cultural, de tolerância e de construção de uma cidadania global, contribuindo para a melhoria da qualidade do ambiente acadêmico, será necessário compreender plenamente os benefícios da mobilidade. Neste contexto, a European Student Union - ESU, uma espécie de observatório que congrega sob seu guarda-chuva 47 organizações da National Unions of Students (NUS), presentes em 39 countries, declara em seu relatório *Bologna With Student Eyes 2012* que na atual crise social e econômica refletida no flagrante desemprego na maioria dos países europeus, especialmente evidente entre os jovens, a pressão da sociedade europeia é, mais do que nunca, para que se reforce a importância da educação. Se anteriormente ela era a base para a construção do espaço europeu, agora pode contribuir para dotar os cidadãos europeus com o conhecimento e as habilidades

necessárias para enfrentar a crise atual e estabelecer as bases sustentáveis a longo prazo. O mesmo relatório denuncia que o Processo de Bolonha, passados três anos do prazo para sua implementação total, em 1999 não foi suficiente para resolver demandas políticas, tampouco acompanhou o ritmo das discussões sobre o financiamento do ensino superior, da empregabilidade e da dimensão social (ESU, 2012).

Seguindo por esta trilha, Santos (2011) fez um balanço dos dez anos da Declaração de Bolonha, em que traduziu em seu texto: “A Encruzilhada da Universidade Europeia”, os dilemas de um projeto como este. Em sua reflexão, o autor resgata a universidade europeia moderna que começou em Bolonha, a partir de iniciativa da sociedade civil, tendo sua presença reforçada pelo Estado, mais tarde. Tornando-se dominante em meados do século XIX, especialmente nas colônias depois da independência. Porém, nos últimos trinta anos, o controle e a estruturação da vida universitária tornaram-se subordinadas aos imperativos do mercado. Os efeitos foram sentidos em poucas décadas, uma vez que a universidade deixou apenas de produzir conhecimento e profissionais para o mercado, tornando-se ela o próprio mercado, sendo gerida como uma organização comercial. Neste sentido, sobre a proposta de internacionalização presente na Declaração de Bolonha, mais do que uma resposta europeia às demandas da globalização, no âmbito da educação superior, pesa questões como a integração econômica, acertos políticos e expansão das demandas por compreensão da interculturalidade no âmbito europeu. Porém, mais que isso, há tendências híbridas reveladas na concorrência entre solidariedade acadêmica, no tradicional sentido da internacionalização universitária, e a potencialização da competição pela globalização de caráter neoliberal (SOBRINHO, 2007).

Nota-se que no início do processo de Bolonha havia mais otimismo sobre o projeto de desenvolvimento europeu do que há atualmente. O efeito cumulativo de múltiplas crises, econômica, financeira, ambiental, a crise das migrações, da segurança parecem vetores para uma crise civilizacional ou ainda para uma mudança paradigmática. Neste sentido, Santos (2011) questiona se é possível a universidade manter-se serena em um período tão tumultuado? Seria isso, desejável? E mais, o processo de Bolonha capacitará a universidade para entrar no debate sobre modelos de desenvolvimento, ou o oposto, estará formatando-a para servir ao modelo dominante decidido pelos poderes constituídos e avaliado por novos supervisores da produção universitária, a mando dos mesmos poderes? O autor infere que após uma década, para perguntas fortes não foi possível fornecer mais do que respostas fracas. Contudo, as mais fracas são ainda as não-respostas, na perspectiva dos silêncios e da resignação frente ao novo senso comum que aceita a missão da universidade de formar elites intelectuais e fornecer conhecimento e ideologia subjacentes ao projeto nacional, como um

pressuposto definitivo. Portanto, corre-se o risco de mascarar conquistas medíocres para parecerem importantes avanços (SANTOS, 2011).

Contudo, não há como dissimular diante da iminência de cortes no investimento público em educação superior. A combinação de reduções no apoio aos estudantes em vários países, o aumento dos custos dos estudos, a falta de equidade no acesso à educação e a redução da acessibilidade do ensino superior ampliam o já flagrante desemprego entre os jovens europeus. Em uma perspectiva mais sombria, pode-se estar hoje diante de jovens pertencentes a uma geração perdida, de amanhã (ESU, 2012).

Apesar dos desafios e divergências a respeito de um programa desta magnitude, Bolonha apresenta-se como uma inspiração para países que também viram na institucionalização da mobilidade acadêmica uma saída para remediar suas mazelas. Para citar um exemplo atual, resgata-se o programa de governo Ciência sem Fronteiras⁴. Se a Europa entendeu que as bases para sua reconstrução estava na educação, o Brasil, a partir do esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), busca compensar seu atraso tecnológico acelerando a formação de profissionais em áreas estratégicas para o país. Assim, instituiu o programa Ciência sem Fronteiras, cujo objetivo está em promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Para tanto, distribuirá no período de quatro anos, mais de 100 mil bolsas (75.000 oferecidas pelo Governo Federal e 26.000 oriundas da iniciativa privada) para cursos realizados nas áreas de conhecimentos, definidas como prioritárias. Contudo, ainda que em uma escala menor, mas não menos estratégica, está o incentivo a pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros, também nas áreas prioritárias definidas no Programa. Esta modalidade que prevê a distribuição de 600 bolsas com a intenção de promover a inserção de pesquisadores brasileiros em redes de pesquisa internacionais. Ao se observar os critérios de seleção para o programa percebe-se o elevado peso institucional, na medida em que de fato há um incentivo à mobilidade acadêmica. Contudo, o estudante não tem liberdade para escolher o destino, tampouco o curso, ou seja, não se trata aqui de uma mobilidade espontânea e sim fortemente institucionalizada.

Visto por este prisma, mesmo que a convergência política seja importante, deve-se lembrar de que esta está relacionada ao fortalecimento econômico, uma vez que a

⁴<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> - Consultado em maio de 2013.

interdependência econômica mundial revela-se como aspecto central da globalização. No que tange a esfera social, intensifica-se a mobilidade corpórea dos indivíduos, seguindo os movimentos de integração econômica e de intercâmbio de informações. Já no domínio econômico global, são os intercâmbios de mercadorias e matérias prima, os atingidos pela aceleração e ampliação, das relações financeiras (SOBRINHO, 2007). Frente a este cenário, conclui-se que a educação superior não foge a lógica da globalização, tampouco aos ditames da internacionalização no âmbito de uma economia de mercado.

2.6 Educação superior – internacional em sua gênese

Antes de abordar as questões pertinentes à internacionalização da educação superior, faz-se necessário reafirmar que embora a globalização e a internacionalização estejam relacionadas, trata-se de conceitos distintos. Em razão da complexidade no que concerne à definição destes conceitos, suas acepções, orientadas por ideais políticos, revelam funcionalidades evidentes para diferentes partes do debate político. Contudo, ao tornarem-se normativas, prejudicam a clareza no sentido de dificultar a compreensão das mudanças e suas adjacências. Ou seja, se a interpretação da dimensão global se restringir ao domínio de mercados econômicos centrais, poderá reduzir a relevância dos elementos de comunicação e do conhecimento em escala mundial, desconsiderando a complexidade de fenômenos como a mobilidade acadêmica. Desta forma, pode-se perder de vista as implicações globais mais abrangentes reveladas na consolidação das novas potências asiáticas no ensino superior, extinguindo as possibilidades de um intercâmbio recíproco dentro de uma perspectiva de sistemas globais. Assim, internacionalização pode ser compreendida como a relação para além das fronteiras, entre nações ou instituições situadas em diferentes sistemas nacionais. Apesar de a globalização não se restringir a uma forma de internacionalização, apresenta implicações para a globalização, uma vez que amplia os desafios no que tange à formulação de políticas nacionais. Na tentativa de identificar uma diferença mais evidente entre globalização e internacionalização, o primeiro termo pressupõe um mundo integrado, ao passo que o último implica em um sistema interligado. (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007).

Para Knight (2006, p.18), os conceitos também diferem. Segundo a autora, globalização é:

Um processo que está ampliando o fluxo de pessoas, cultura, ideias, valores, conhecimento, tecnologia e economia para além das fronteiras, resultando em um mundo mais interconectado e interdependente. A globalização afeta cada país de forma diferente. Isso pode ter consequências positivas e negativas, conforme a

história individual, tradição, cultura, prioridades e recursos da nação. A educação é um dos setores impactados pela globalização. (Traduzido pela autora)

Quanto à internacionalização da educação superior, Knight (2006, p.18) explica que ela corresponde a um “processo de integração internacional, intercultural de dimensão global dentro do propósito, funções (ensino, pesquisa, serviço) de fornecimento de ensino superior”. Objetivando esclarecer ainda mais as dimensões de cada conceito, a autora também define estratégia de internacionalização da educação superior nos seguintes termos:

as estratégias de internacionalização, no contexto da educação superior, referem-se tanto a atividades realizadas no campus, quanto iniciativas transfronteiriças que facilitem e promovam a internacionalização. Estas estratégias incluem: cooperação internacional e desenvolvimento de projetos; acordos institucionais e *networks*; a dimensão internacional e intercultural do processo de ensino e aprendizagem, currículo e pesquisa; mobilidade de acadêmicos por meio de intercâmbio, trabalho de campo, licenças sabáticas e trabalhos de consultoria; recrutamento de estudantes internacionais; programas de intercâmbio de estudantes no exterior; programas de dupla titulação; parcerias e filiais de *campus*. (Traduzido pela autora)

De posse destes conceitos, pode-se investir na discussão teórica acerca do universo da internacionalização da educação superior.

O ensino superior, no que concerne ao desempenho de um papel relevante na educação mundial, tem assumido diferentes contornos. Os motivos são os mais diversos: o desenvolvimento das comunicações; os avanços tecnológicos; a mobilidade internacional do trabalho; maior ênfase na economia de mercado e na liberdade comercial; o aumento do investimento privado; a redução dos recursos públicos para a educação; a crescente importância da aprendizagem como um processo contínuo são exemplos do que se deseja ressaltar. Ao mesmo tempo em que a educação internacional torna-se mais importante, apresenta-se mais complexa (KNIGHT, 2005). Observa-se esta complexidade na própria definição do conceito de internacionalização do ensino superior. Dada à pluralidade do fenômeno, o conceito pode significar coisas diferentes para diferentes pessoas, assumindo um caráter marcadamente polissêmico. Para uns, está relacionada à mobilidade acadêmica de estudantes e professores, para outros, pode significar abdicar da educação para outros países por meio de novos tipos de arranjos. Há ainda, os que veem o desenvolvimento internacional a partir da intensificação do comércio de ensino superior na perspectiva da internacionalização. Para DeWitt (apud KNIGHT, 2005, p.12):

Como a dimensão internacional do ensino superior ganha mais atenção e reconhecimento, as pessoas tendem a se apropriar da maneira que melhor se adapte às suas finalidades. Embora se entenda que isso possa acontecer, não é útil para a internacionalização se tornar uma frase que contempla tudo e qualquer coisa internacional. Uma definição mais focada é necessária para ser entendida e tratada com a importância que merece. Mesmo se não houver acordo sobre uma definição

precisa, a internacionalização necessita ter parâmetros se for para o avanço do ensino superior ser avaliado. É por isso que o uso de uma definição em combinação com uma estrutura conceitual para a internacionalização do ensino superior é relevante.

Diante desse cenário, a mobilidade dos estudantes para além das fronteiras é o principal elemento da internacionalização do ensino superior. Tem significado político e econômico, além de consequências acadêmicas. As forças de mercado desempenham papel efetivo no aumento da demanda por um período de estudos no exterior. Muitos estudantes se dirigem para o exterior com recursos próprios, de forma espontânea, sem a mediação dos acordos entre as universidades ou auxílio do governo, podendo assumir características comerciais. No entanto, no que concerne ao Brasil os números deste tipo de mobilidade não estão disponíveis de forma organizada e concentrada. Por esta razão, torna-se imprescindível lançar um olhar sobre os aspectos práticos que institucionalizam a mobilidade dos estudantes. Neste sentido, os novos atores e estratégias de grupos empresariais relacionados com a educação superior, possibilitam a criação de novas instituições que encerram por regulamentar a comercialização de serviços, ou em uma linguagem mercadológica, “produtos” acadêmicos (LIMA; CONTEL, 2011). Neste contexto, o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (*General Agreement on Trade and Service*), estabelece o acordo de comércio internacional legal que incide exclusivamente sobre o comércio de serviços, sendo este administrado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). O GATS congrega um conjunto de regras legalmente aplicáveis, sancionado nos 149 países, membros da OMC, cujo propósito é promover o livre comércio, removendo as barreiras comerciais. Desta forma, no que tange as possibilidades de internacionalização da educação, observa-se conforme quadro 2, quatro dimensões da prestação de serviços educacionais transfronteiriço.

Modelos de fornecimento	Explicação	Exemplos em Educação Superior	Dimensão/Potencial de mercado
1. Fornecimento transfronteiriço	A prestação de um serviço em que o serviço atravessa a fronteira (exclui o movimento físico do consumidor).	- Educação à distância - e-learning - Universidade Virtual.	- Atualmente um mercado relativamente pequeno - Visto como um grande potencial por meio da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e, especialmente, da Internet. Porém, difíceis de monitorar a qualidade.
2. Consumo no exterior	A prestação de um serviço em que o consumidor se move para o país fornecedor.	- Estudantes que vão para outro país para estudar.	- Representa atualmente a maior fatia do mercado mundial de serviços educacionais e está em crescimento.
3. Presença comercial	A prestação de um serviço onde o prestador se	- Filial local ou campi satélite.	- Interesse crescente e forte potencial de crescimento futuro.

	estabeleça, ou tenha presença em instalações comerciais em outro país, a fim de prestar serviço.	-Twinning partnerships - Franchising acordos com instituições locais.	- Mais controverso porque aparentemente define regras internacionais sobre investimento estrangeiro.
4. Presença temporária	A prestação de um serviço onde as pessoas viajam para outro país, em uma base temporária, para prestar o serviço.	- Professores, professores pesquisadores que trabalham no exterior.	- Potencialmente um forte mercado, dada a ênfase na mobilidade dos profissionais.

Quadro 2: Dimensões da oferta de serviços transfronteiriços.

Fonte: Knight (2006, p.30)

Dado o potencial mercadológico da área educacional, esta tem atraído o interesse de diversos grupos empresariais atuantes em distintas áreas, tais como: comunicação, informática, serviços e educação com fins lucrativos. No entanto, cabe destacar a possibilidade de riscos quando se reduz a educação a um serviço comercial. Assim, a questão recai sobre a concepção de educação, na perspectiva de um direito social, bem como na identidade e soberania dos países. Desta forma, observado pelo ângulo dos países mais ricos, cuja maioria da população possui alto grau de escolarização e baixa natalidade, o setor educacional apresenta-se limitado no que tange as possibilidades de atuação de empresas. Já nos países ainda em desenvolvimento, a situação é inversa, ou seja, há uma grande demanda, considerando que a maior parte da população está em idade escolar. Por esta razão, estes países tornam-se mercados alvo dos grupos empresariais. Não obstante, tendo em vista que a educação constitui-se em direito social na maioria dos países, o Estado limita a expansão comercial no que tange aos interesses dos negociadores da educação. Assim, esta limitação apresenta-se, no contexto do GATS, como uma das “barreiras” a serem removidas (SIQUEIRA, 2004).

Com base no quadro 1, o processo de internacionalização da educação superior caracteriza-se, principalmente, pela mobilidade de estudantes e de programas educacionais. Neste contexto, a tipografia do quadro citado compreende a **oferta transfronteiriça de serviços**, como a localização do provedor do serviço em um lugar distinto daquele onde está o consumidor. Um exemplo desta relação pode ser a oferta de ensino a distância. No que concerne ao **consumo de serviços no exterior**, este diz respeito à oferta de serviço em um determinado país, para o qual é necessário dirigir-se para poder consumir. Esta dimensão contempla a mobilidade dos estudantes. Sobre a **presença comercial**, o provedor do serviço atua em um país que não o seu de origem, como por exemplo, os estabelecimentos franquizados. A última dimensão contempla a **prestação de serviços no exterior**, que pode ser descrita como um local temporário para a prestação de serviços, para onde as pessoas, tais

como professores e pesquisadores, necessariamente viajam a fim de realizar o serviço (KNIGHT, 2006).

Dessa forma, nota-se que a mobilidade internacional dos estudantes não só contribui para a internacionalização das instituições, como na perspectiva do estudante pode impactar suas oportunidades profissionais (LI; BRAY, 2007). Por essa ótica, a procura por intercâmbios acadêmicos cresce à medida que a experiência internacional é socialmente valorizada. Um traço de distinção, uma vez que promove a aprendizagem de línguas a partir da exposição diária ao idioma e a todo ambiente intercultural que uma experiência dessa natureza propicia (LIMA; CONTEL, 2008).

Compreender esse movimento e seus significados, seja sob a perspectiva acadêmica, econômica ou governamental, envolve questões que passam pela definição de mobilidade acadêmica. Os desafios no tocante a essa definição, se ampliam na medida em que aferir a sua evolução é ainda mais complexo. Comparar os dados relativos ao número total de estudantes em mobilidade na Europa, por exemplo, é um exercício difícil. Provavelmente, essa dificuldade esteja relacionada às diversas formas de definir mobilidade, incluindo as definições de um estudante móvel (tais como nacionalidade estrangeira na graduação, país estrangeiro da educação prévia, país estrangeiro de residência etc.). Outro desafio refere-se aos diferentes calendários de coleta de dados respeitados pelas principais agências de coleta: EUROSTUDENT, EUROSTAT, EURYDICE, UOE, ECOTEC, ACA (ESU, 2010).

Todavia, ainda que não seja possível precisar o número exato de estudantes fora do seu país de origem, em 2010, mais de 4,1 milhões estavam matriculados no ensino superior em uma instituição no exterior. De acordo com o relatório da OCDE, publicado em 2012, a China corresponde ao país que mais enviou estudantes para o estrangeiro em 2010 (636,354), seguido da Índia (226,055) e da República de Coreia (136,591). Entre os países que mais acolheram estudantes estrangeiros no mesmo período estão os Estados Unidos (684,807), seguidos do Reino Unido (534,555), Austrália (271,225), Alemanha (263,971) e França (259,935). Juntos, esses cinco países acolheram mais de 50% do conjunto de estudantes estrangeiros em mobilidade (OECD, 2012). Levando em conta esse cenário, qual seria a relevância internacional que a educação superior brasileira conquistou? Segundo dados da OCDE, publicados em 2012, o Brasil enviou para o exterior 34.510 estudantes. Os principais destinos desses estudantes foram: Estados Unidos da América (7.586), França (3.540), Portugal (4.421), Alemanha (2.586) e Espanha (3.423), respectivamente. Quanto ao acolhimento de estudantes internacionais, o Brasil figura no mesmo relatório como tendo

recebido 14.734 estudantes. Os principais emissores foram: Angola (1.631), Cabo Verde (892), Portugal (830), Guiné-Bissau (830) e Argentina (757).

Conforme a OCED⁵, os dados sobre os estudantes internacionais são obtidos a partir das matrículas em seus países de destino, cujo método utilizado para a obtenção de dados sobre os estudantes é o registros de estudantes regularmente matriculados em um programa educacional. Entretanto, a própria agência alerta que o número real de indivíduos envolvidos pode ser muito maior, pois muitos estudantes estudam no exterior por menos de um ano letivo completo ou participam de programas de intercâmbio que não necessitam de registro.

Embora os números revelem o Brasil como opção para a realização de um período de estudos para estes estudantes internacionais, observa-se um descompasso entre o número de estudantes brasileiros que buscam por experiência acadêmica no exterior e o número de estudantes estrangeiros que o País e respectivas instituições de ensino superior atraem. Observa-se também que o Brasil não acolhe estudantes dos mesmos países para os quais envia. Nos países centrais, a inserção educacional se manifesta de forma ativa, em virtude da implantação de políticas de Estado que objetivam atrair estudantes estrangeiros e comercializar produtos educacionais (LIMA; MARANHÃO, 2009). Todavia, ainda que não engrossem muito os dados oficiais, diversas universidades brasileiras acolhem estudantes estrangeiros por meio de acordos bilaterais com instituições localizadas no exterior. E assim, as universidades brasileiras vêm se internacionalizando de duas formas: no que tange a instituições privadas, por meio de acordos bilaterais, fusões e aquisições; e no que tange às instituições públicas, pelos projetos fomentados por órgãos vinculados ao Ministério da Educação, capazes de estimular a mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores. Evidência disso é programa ‘Ciência sem Fronteira’, conforme mencionado anteriormente.

2.7 As contribuições da teoria de network para a mobilidade acadêmica

Na modernidade, o desenvolvimento acelerado das mais diversas instâncias, trouxe consigo uma série de possibilidades e facilidades que promovem o crescimento de equipamentos e ofertas de bens e serviços inimagináveis há alguns anos. O impacto de algumas áreas como por exemplo, a tecnologia foi capaz de alterar a forma como pensamos o mundo, geográfica e politicamente. A tecnologia que revolucionou os meios de transporte e comunicação subverteu a noção de tempo e espaço na medida em que encurtou distancias,

⁵<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oced-eag-2012-en.pdf> - Consultado em maio de 2013.

viabilizou deslocamento físico e virtual para as mais diversas e longínquas partes do globo terrestre, além de permitir rápido acesso à informação (GIDDENS, 1991). Na mesma trilha Ianni (2002, p. 249) escreve,

As noções de espaço e tempo, fundamentais para todas as ciências sociais, estão sendo revolucionadas pelos desenvolvimentos científicos e tecnológicos incorporados e dinamizados pelos movimentos da sociedade global. [...] As redes de articulações e as alianças estratégicas de empresas, corporações, conglomerados, fundações, centros e institutos de pesquisas, universidades, igrejas, partidos, sindicatos, governos, meios de comunicação impressa e eletrônica, tudo isso constitui e desenvolve tecidos que agilizam relações, processos e estruturas, espaços e tempos, geografias e histórias.

No âmbito dos negócios, essas transformações se refletem de diversas maneiras. No tocante à internacionalização das empresas, várias teorias se prestam a elucidar o fenômeno. Na perspectiva de uma sociedade em rede, a teoria de *network*, difundida pela escola de Uppsala, possivelmente seja uma das mais contributivas para o exercício de compreensão do processo de internacionalização das empresas. Sobre isso, Marioto (2007 p.36-37) esclarece que,

A observação de que as firmas relacionam-se entre si por meio de ligações entre pessoas e não só pelas transações impessoais de mercado levou alguns pesquisadores a estudar as redes de relacionamentos entre empresas. Essas redes também existem no caso de empresas multinacionais ou que desejam se tornar multinacionais (...). A rede pode canalizar para a firma informações sobre oportunidades no mercado estrangeiro ou então as firmas da rede podem puxar a empresa para o mercado externo.

O termo “rede” tem sido amplamente utilizado, figurando abundantemente na linguagem acadêmica, política, dos negócios, podendo designar tanto objetos quanto fenômenos. Nesse sentido, o termo adquiriu uma dimensão de abstração que possibilitou sua inserção em diversos domínios. A designação rede está presente nas empresas, na investigação, na prestação de serviços etc. Talvez, o conceito de rede tenha adquirido relevância em razão do desenvolvimento das comunicações, que diminui distâncias e pela valorização das relações entre as pessoas (PORTUGAL, 2007). No entanto, o que pode explicar sua popularidade é a capacidade descritiva e explicativa que transcende as fronteiras das ciências sociais, atingindo sobremaneira outras esferas científicas (WATTS, 2003 *apud* PORTUGAL, 2007).

A rede, ou a amplamente utilizada tradução *network*, é empregada no contexto de um mundo globalizado onde o desenvolvimento das tecnologias aproximou lugares distantes. Para a Escola Nórdica, o conhecimento acerca do mercado a ser explorado é considerado um fator crítico no processo de internacionalização das organizações. A teoria de *network* integra

o grupo de teorias comportamentais que, do ponto de vista da empresa multinacional, explora as relações não somente entre matriz e subsidiárias, mas também as relações entre clientes e fornecedores, bem como seu impacto na empresa e suas adjacências. Por meio da *network* social, a empresa pode ter acesso a recursos fora das fronteiras da organização, tais como bens, serviços e inovação (ANDERSSON; FORSGREN; HOLM, 2002).

O acesso ao conhecimento pode ser realizado por meio de relacionamentos possíveis no âmbito de uma rede de negócios. Essa rede desenvolve oportunidades de conhecer outras empresas e de aprender com a experiência delas, possibilitando a absorção de informações dominadas por diversos agentes. Baseada nessa premissa está a ideia de minimização do risco, uma vez que o conhecimento sobre a dinâmica do ambiente onde se pretende atuar pode levar a redução das incertezas (FORSGREN, 2002). Para Björkman e Forsgren (2000 p.13), “A teoria de redes de negócios melhoram a nossa compreensão do processo de internacionalização. (...) A teoria de redes enfatiza que contextos de negócios, em grande medida consistem em relacionamentos específicos com outros atores, o que melhora ainda mais a nossa compreensão dos fatores decisivos subjacentes a internacionalização”.

Seguindo por essa trilha, Johanson e Vahlne revisitaram o modelo que propuseram em 1977 e que preconizava a internacionalização da empresa como processo gradual. Na revisão realizada em 2009, os autores adotaram a teoria da *network* para explicar a forma de internacionalização de empresas, admitindo que novos conhecimentos sejam desenvolvidos no âmbito dos relacionamentos. Para eles, os mercados constituem-se em redes de relacionamento em que as empresas conectam-se umas às outras. Essas relações possibilitam além de aprendizado, a construção de confiança e compromisso, elementos fundamentais no que concerne a internacionalização (JOHANSON; VAHLNE, 1977, 2009).

No que tange a internacionalização das Instituições de Educação Superior, Batista refere-se à *network* como uma tendência nos acordos bilaterais, considerando que unidades acadêmicas (programas, departamentos ou instituições) conectam-se orientadas por múltiplos propósitos, sejam eles acadêmicos, administrativos (BATISTA, 2009), ou comerciais.

Considerando o escopo e as características desta investigação, a teoria de *network* também se adequa às discussões sobre questões subjacentes a internacionalização da IES, ou seja, a mobilidade corpórea de estudantes internacionais. Nesta dimensão, o conceito de *network* pode contribuir para elucidar as conexões entre os estudantes e as IES, bem como com outros estudantes ou ainda demais referências.

O conceito de redes vem sendo utilizado nos mais variados domínios, dada sua capacidade e potencialidade de oferecer possibilidades de respostas a problemas diferentes em

diferentes esferas. Os primeiros estudos acerca de redes sociais emergem da sociologia, psicologia social e antropologia por volta dos anos 30 e 40, mas utilizado na época em uma perspectiva metafórica. Foi na segunda metade do século XX que o conceito de rede social passou a ocupar lugar de destaque como teoria sociológica. A análise de rede apresenta-se como um campo interdisciplinar por excelência, cujas bases teóricas, metodológicas e empíricas buscam soluções para problemas teóricos e empíricos não resolvidos à luz dos conceitos de suas próprias disciplinas. Desta forma, surgem duas correntes que propõem um sentido analítico para o conceito de redes sociais. A primeira, parte da antropologia social britânica, que se ocupa da análise situacional de grupos restritos, considerando que a rigidez das propostas teóricas dominantes do modelo estruturalista-funcionalista clássico da época tornou-se ineficaz para interpretar as realidades empíricas com que trabalhavam os estudiosos britânicos. A segunda, de origem americana, busca em uma abordagem estrutural-funcionalista a construção de análises quantitativas que visam a normatividade dos sistemas culturais (PORTUGAL, 2007).

Os antropólogos Bott (1976) e Barnes (1977) se destacaram ao argumentarem a importância das redes sociais na análise de situações sociais, ao empregarem empiricamente a ideia de rede social não mais de forma metafórica. Já Barnes (1977) realizou estudos em uma aldeia de pesca norueguesa na década de 50 em que utilizou a ideia de rede social para descrever como os indivíduos se valiam de laços sociais de parentesco e amizade na definição da estrutura social comunitária. Para este autor (1987, p. 161), a “rede social pode ser útil no exame de vários tipos de situações sociais” e conceitua rede como um “conjunto de relações interpessoais concretas que vinculam indivíduos a outros indivíduos” (BARNES, 1987, p. 167). Neste sentido, o autor infere que este conceito é apropriado em situações em que “indivíduos são continuamente requisitados a escolher sobre quem procurar para obter liderança, ajuda, informação e orientação” (BARNES, 1987, p. 163).

Bott (1976), por sua vez, em estudos sobre famílias urbanas inglesas, considerou as variações nos papéis conjugais e nas redes sociais em vinte famílias urbanas inglesas. A autora (1976, p. 211) define rede como “uma configuração social em que algumas, mas nem todas, das unidades externas componentes mantêm relações entre si”. Ela defende que o conceito de rede é fundamental em circunstâncias onde a categoria “grupo” não mais consegue explicar a complexa mobilidade entre os sujeitos que estão se relacionando socialmente. Bott (1976) faz coro com Barnes ao resgatar que as redes perpassam todos os campos sociais.

Ao tomar este sentido amplo, Wellman e Berkowitz (1991, p. 4) propõem que:

As estruturas sociais podem ser representadas como redes – como conjuntos de “nós” (ou membros de um sistema social) e conjuntos de “laços” que representam as suas interconexões. Esta é uma ideia maravilhosamente libertadora. Dirige o olhar dos analistas para as relações sociais e liberta-os de pensarem os sistemas sociais como coleções de indivíduos, díades, grupos restritos ou simples categorias. Usualmente, os estruturalistas têm associado “nós” a indivíduos, mas eles podem igualmente representar grupos, corporações, agregados domésticos, ou outras coletividades. Os “laços” são usados para representar fluxos de recursos, relações simétricas de amizade, transferências ou relações estruturais entre nós.

Por este prisma, percebe-se que ao analisar as redes é possível passar das categorias às relações, uma vez que as opiniões dos indivíduos podem estar relacionadas às estruturas a que estes estão inseridos. Na perceptiva da investigação das redes, os dados empíricos são trabalhados a partir de categorias definidas *a priori* por meio da agregação de indivíduos com atributos semelhantes. Sendo no domínio deste estudo, IES brasileiras, estudantes internacionais em intercâmbio no Brasil. Resgata-se aqui também a questão metodológica no estudo das redes. No que concerne à esfera quantitativa, o problema analisado determina em que medida as categorias descritivas estão relacionadas às variáveis que pretendem explicar. Contudo, o que está sendo estudado é a relação entre variáveis e não entre indivíduos. Já no âmbito das interpretações sociológicas, os indivíduos pertencem não só a categorias, mas a redes relacionais onde as categorias refletem as conexões estruturais que os ligam entre si. Portanto, não podem ser deliberadas *a priori*, mas emergir da interpretação das relações entre os elementos que compõe a estrutura. Por esta razão, a investigação parte de um conjunto de unidades dependentes, cujos laços as interligam. Afinal, não se pode compreender as estruturas, sem compreender as relações estabelecidas entre seus elementos (PORTUGAL, 2007). Sob este prisma, a interpretação das relações comporta estudar a forma como os indivíduos são condicionados pela organização social onde estão inseridos, tanto quanto a maneira como eles se apropriam destas relações e as modificam de acordo com seus interesses (WELLMAN, 1985).

Frente a este panorama, pode-se adentrar no trabalho seminal de Mark S. Granovetter sobre o papel das redes sociais no acesso ao emprego. Neste estudo, o autor ilustra como os laços permitem estabelecer pontes entre diferentes grupos sociais. Uma das mais importantes contribuições de Granovetter (1973) está na classificação dos laços sociais existentes nestas relações em fracos (*weakties*) e fortes (*strongties*). Para ele, os laços fracos contemplam as tramas entre indivíduos que investem pouco ou nada nas relações, tais como os indivíduos participantes de um grupo ou associação. Contudo, são importantes no sentido de conectar vários outros grupos, confinados em espécie de “ilhas isoladas”, assumindo, portanto o

contorno de rede social, revelando a função de pontes entre estas ilhas. Desta forma, quanto menos relações de “laços fracos” estiverem presentes em uma sociedade configurada em blocos, menos possibilidades expansão.

Sobre os “laços fortes”, Granovetter (1973) afirma que as interações não ultrapassam um círculo social restrito. Os indivíduos que compartilham “laços fortes” usualmente participam de um mesmo círculo social. Para este estudioso estes laços são definidos como aqueles nos quais os indivíduos investem mais tempo, intensidade emocional e trocas. Estes são mantidos em seu círculo familiar e de amigos, pautados por uma relação de confiança.

Para Granovetter (1973), os indivíduos que possuem poucos “laços fracos” não acessam informações de esferas que estejam distantes de seu próprio sistema social. Logo, estarão limitados ao conhecimento ou às informações originadas pelos seus amigos e familiares, sendo confinados em seus *clusters*. Visto por este ângulo, “laços fracos” exercem papel fundamental no que concerne a integração dos indivíduos à sociedade. Os sistemas sociais onde existem poucos “laços fracos” são caracterizados por fragmentações e incoerências, onde as novas ideias não encontram força suficiente para expandirem-se e os esforços científicos ficam em desvantagem. Nesta perspectiva, a tendência é que haja segregação em subgrupos, por raça, etnia, geografia ou outras características cujos indivíduos se deparam com dificuldades em acessar um *modus vivendi* (KAUFMAN, 2012).

O estudioso introduziu estes conceitos a partir de investigações em que o foco era a forma como se obtém acesso a uma vaga de emprego. As ideias centrais de Granovetter (1973) nessa investigação são: as vagas de emprego podem ser encontradas por meio de contatos sociais e não apenas por meios formais como agências ou anúncios de emprego. A outra ideia contempla o uso de redes sociais onde os candidatos às vagas podem obter melhores informações sobre a disponibilidade de postos de trabalho, tanto quanto as características do trabalho. Estas informações constituem-se em vantagens que permitem aos candidatos selecionar melhor os empregos. Portanto, um trabalho encontrado através da rede pode resultar em melhores salários e maior satisfação no trabalho. Por fim, o autor afirma que as informações sobre o mercado de trabalho podem ser mais bem difundidas por meio dos “laços fracos”, cujos indivíduos estão dispersos e distantes. Em sua pesquisa, Granovetter (1973) constatou que 54% dos indivíduos que encontraram trabalho através de contatos sociais, na perspectiva dos laços fracos são mais bem remunerados e estão mais satisfeitos com seu trabalho, em comparação aos 30% que encontraram trabalho através de métodos formais (FRANZEN; HANGARTNER, 2006).

Outro aspecto do trabalho de Granovetter (1973) diz respeito à importância dos laços fracos como recursos para tornar possível as oportunidades de mobilidade, uma vez que de uma perspectiva macroscópica, os laços fracos realizam um papel crucial na realização da coesão social. Quando um homem muda de emprego, ele não está apenas movendo-se de uma rede de laços para outra, mas também estabelecendo uma nova ligação entre estes. Desta forma, o *link* estabelecido é muitas vezes do mesmo tipo que facilitou seu próprio movimento. Especialmente no âmbito profissional, onde as especialidades técnicas são bem definidas e limitadas em termos de tamanho, esta mobilidade configura estruturas elaboradas de pontes entre os aglomerados. Por esta razão, informações e ideias encerram por fluir mais facilmente através da especialidade, conferindo-lhe algum "sentido de comunidade", ativado por reuniões e convenções. Assim, a manutenção de laços fracos pode ser a consequência mais importante de tais reuniões.

Visto por ângulo, observa-se que subjacente às análises das redes e interpretação dos significados realizadas por Granovetter (1973), está o conceito de capital social. Contudo, o autor não utiliza este conceito ainda que este se fundamente no processo de construção e utilização da dimensão reticular. Nesta perspectiva, os indivíduos se apropriam dos recursos acessíveis nestas redes e se favorecem com este expediente. Estas questões serão discutidas no âmbito da mobilidade dos estudantes.

2.8 Estudantes em movimento

Vive-se em tempo de movimentos. As possibilidades de conectividade a qualquer hora e em qualquer lugar, proporcionadas pelos avanços das tecnologias, tornaram móveis os telefones, computadores e facilitaram o uso destes equipamentos que dentre muitas outras funções, também aproximam pessoas. Seguindo por esta lógica, o desenvolvimento dos sistemas de transporte, que resultou em modais cada vez mais velozes e seguros, encurtou distancias, considerando a redução do tempo de viagem de ponta a ponta. No entanto, se o fenômeno da globalização que parecia integrar o mundo todo provoca exclusões, os progressos da tecnologia não beneficiam o mundo inteiro. Nem todos dispõem dos recursos financeiros necessários para pagar os custos envolvidos em um programa de estudo internacional (deslocamentos, seguro de saúde, acomodação, alimentação, anuidade, materiais de suporte ao estudo etc.), por exemplo.

Considerando a ausência de uma teoria que explique a mobilidade acadêmica, torna-se fundamental buscar aporte teórico e conceitual que oriente os resultados desta pesquisa. Os

estudos sobre as mobilidades, cobertos por um imenso guarda-chuva chamado de Novo Paradigma das Mobilidades, conforme propõe Urry (2007), contempla todo tipo de mobilidade e imobilidade. Desta forma, a interpretação dos achados da pesquisa pode ser atingida pela ausência de uma delimitação no que tange as inúmeras opções que este paradigma disponibiliza. Kaufmann *et al* (2004) argumenta que estudos de mobilidade espacial tendem a se concentrar em movimento no espaço-tempo, em vez da interação entre os atores, estruturas e contexto. Este estudioso faz uma crítica aos estudos sobre mobilidade espacial e social cuja tendência em limitar seu alcance apenas descrevendo os fluxos atual e do passado é insuficiente para compreender o impacto de um fenômeno social particular. Segundo ele, um estudo do potencial movimento pode revelar novos aspectos da mobilidade das pessoas no que concerne às possibilidades e limitações de suas movimentações, tanto quanto as consequências sociais mais amplas da vida social e mobilidade espacial.

A partir das considerações deste autor e retomando o primeiro parágrafo deste subcapítulo, observamos que a mobilidade espacial se refere ao deslocamento geográfico. Já a mobilidade social, pode ser descrita como a transformação na distribuição de recursos ou posição social individual, famílias ou grupos dentro de uma estrutura de *network*. Na busca por uma interação entre estas duas mobilidades que possa explicar os deslocamentos, Kaufmann *et al.* (2004) se apropria do conceito *Motility*⁶ na perspectiva de estabelecer um vínculo entre as mobilidades social e espacial. Desta maneira,

Motility pode ser definida como a capacidade de entidades (por exemplo, bens, informações ou pessoas) de ser móvel no espaço social e geográfico, ou ainda como a maneira pela qual as entidades acessam e se apropriam da capacidade de mobilidade sócio espacial conforme suas circunstâncias (Kaufmann *et al.*, 2004 p. 750).

Importante observar que uma pessoa pode possuir um elevado potencial de mobilidade, sem necessariamente se mover. Como no caso de profissionais muito bem relacionados, mas que realizam seus trabalhos a partir de suas casas. O contrário também pode acontecer, como no caso de pessoas que moram distantes do trabalho, por exemplo. Elas se deslocam constantemente, mas a mobilidade está presente na perspectiva de uma vivência da mesmice, no sentido de se deslocarem recorrentemente pelos mesmos lugares. Há ainda, aquelas que podem estar envolvidas em muitos deslocamentos físicos, no entanto suas competências e capacidades de escolhas são restritas. Principalmente quando estes movimentos são involuntários, como por exemplo, de refugiados (SHELLER, 2011).

⁶*Motility* é um termo usado na medicina e na biologia para se referir a capacidade de um organismo para se mover, como por exemplo, a motility de um peixe (Kaufmann *et al* 2004).

Diante deste cenário, Kaufmann *et al.* (2004) justifica o uso do conceito *motility* no âmbito da pesquisa em mobilidade, considerando que este congrega dimensões estruturais e culturais do movimento e da ação. Sendo que a capacidade real ou potencial para as mobilidades socio espacial pode ser alcançada de formas diferentes, tanto quanto diferentes podem ser suas consequências, por que diferentes podem ser os contextos sócio-culturais. Para estabelecer a ponte entre as mobilidades sócio espacial, o conceito de *Motility* se constitui de três elementos fundamentais que conectam tanto os processos, quanto as estruturas social, cultural, econômica e política, incorporadas na mobilidade, conforme descrito no quadro 3, são eles: acesso, competência e apropriação.

Acesso	Refere-se à escala de possíveis mobilidades conforme o lugar, tempo e outras restrições contextuais. Pode ser influenciada por redes e dinâmicas dentro de territórios. O acesso pode se restringir por opções e condições. As opções referem-se aos meios de transporte e comunicação e de serviços e equipamentos disponíveis num dado momento. As condições tangem a acessibilidade das opções em termos de custo específico do local, logística e outras limitações.
Competência	Inclui competências e habilidades que podem direta ou indiretamente, estarem relacionadas ao acesso e apropriação. Neste sentido, três aspectos são fundamentais para o componente de competência da motility: capacidade física - capacidade de transferência de uma entidade de um lugar para outro, conforme as restrições; desenvolvimento de habilidades - relacionadas com as regras e regulamentos de circulação. Por exemplo, licenças, autorizações, conhecimentos específicos do terreno ou dos códigos; capacidade de organização – habilidade de planejar e sincronizar as atividades, incluindo a obtenção de informações.
Apropriação	Diz respeito à forma como os agentes (incluindo indivíduos, grupos, redes ou instituições) interpretam e agem sobre o acesso e as habilidades percebidas ou reais. A apropriação é adaptada às necessidades, planos, aspirações e entendimentos dos agentes. Referindo-se às estratégias, motivações, valores e hábitos.

Quadro 3. Elementos fundamentais da *Motility*.

Fonte: Kaufmann *et al* (2004) adaptado pela autora.

A partir destas referências, viver uma experiência internacional na perspectiva da mobilidade acadêmica, pressupõe o acesso a instituições de educação superior, aos meios de transporte e comunicação que possibilitem o deslocamento, bem como a capacidade para custear toda esta infraestrutura. Também é necessário possuir capacidade de mover-se fisicamente de um lugar para outro, tanto quanto lidar com as regras e códigos que orientam os deslocamentos e ainda conseguir organizar as atividades que permeiam o tempo e a documentação necessária. Ao vivenciar os múltiplos aspectos da mobilidade, tanto a ação quanto a interpretação desta experiência poderá variar de acordo com o indivíduo. Por esta razão, a maneira como este irá se apropriar deste conhecimento estará relacionada às suas necessidades, planos, motivações e valores.

Portanto, um estudante desprovido de *motility* pode ter suas chances de mobilidade reduzidas. Assim, mover-se para além das fronteiras pode conferir ao estudante um status traduzido em aquisição do tão valorizado capital de mobilidade. Sob esta perspectiva Murphy-

Lejeune (2002) define o capital de mobilidade como um "sub-componente do capital humano, habilitando as pessoas a melhorarem suas habilidades em razão da riqueza da experiência internacional adquirida pelos que vivem no exterior" (p.51). Para esta estudiosa, o capital de mobilidade é composto por quatro elementos principais: a família do estudante e sua história pessoal; experiência anterior de mobilidade e competência linguística; capacidade de "adaptação" a outra cultura e suas características de personalidade. Na perspectiva deste conceito, a realização de um período de estudos no exterior não está necessariamente relacionada a uma escolha unicamente individual, mas a uma sequência de eventos que fornecem um aporte ao estudante para que ele possa experimentar uma vivência acadêmica internacional (CARLSON, 2011). Visto que resgata elementos importantes para a mobilidade acadêmica, tais como a importância do contexto familiar, as experiências de mobilidade anteriores e a capacidade em se adaptar a outra cultura. Contudo, o conceito de capital humano pode não expressar plenamente o efeito social desta experiência. Ao visitar Schultz (1961, p. 8) que argumenta que capital humano diz respeito ao conhecimento, habilidades, capacidades e características possuídas por indivíduos que contribuem para o seu bem-estar pessoal, social e econômico e ainda, "afetam particularmente as capacidades humanas de realizar o trabalho produtivo", percebe-se que o conceito não elucida o significado da experiência do estudante que investiu em um programa de estudos no exterior.

Dito isso, observa-se que talvez Murphy-Lejeune (2002) possa estar minimizando o efeito socialmente reprodutivo, bem como suas interações com outras formas de capital. Por esta razão, para ampliar a discussão sobre capital recorre-se aos estudos de Bourdieu (2012, p. 67) que definiu capital social como:

Conjunto de recursos efetivos ou potenciais que estão relacionados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo. Ou seja, a vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Assim sendo, quanto maior a extensão da rede de relações de um indivíduo, maior o volume do seu capital social bem como sua capacidade de mobilizar o capital econômico, definido como trabalho humano acumulado e cultural, definido como *habitus* de práticas culturais, conhecimento e modos de conduta apreendidos através da exposição a exemplos na família e em outros ambientes. Parte-se do pressuposto que ao empreender em período de estudos no exterior, o estudante amplie sua rede de relações significativamente, afinal o contato com múltiplas esferas se intensifica, sejam elas sociais (colegas, amigos, comunidade local, etc.) ou institucionais (IES, embaixadas, empresas prestadoras de serviço, etc.).

Portanto, sua capacidade de mobilizar os demais capitais, conforme propõe Bourdieu (2012) também se amplia. O que pode refletir em uma colocação profissional mais rápida, por exemplo.

Seguindo por esta trilha, Elliott e Urry (2010 p. 45) argumentam que: “o movimento em si não é significativo. O que realmente importa é a capacidade das pessoas se conectarem com o outro para encontrar e reencontrar, ao longo do tempo e através do espaço”. Os autores são contundentes ao afirmarem que em movimentos se realizam conexões e que estas formam uma *network*. Torna-se relevante acrescentar que *networks* são individualizadas. Ou seja, um nó se une a outros nós por meio de laços, que por sua vez estão relacionados a outros nós, cuja rede também é individual. Visto por este prisma, *network* envolve muitas pessoas com distintas e remotas conexões, termeada por laços fracos. Estes possibilitam acesso a informações e recursos afora aqueles disponíveis em seu próprio círculo social (GRANOVETTER, 1983).

Dada a possibilidade de múltiplas conexões e alcance dos laços, as redes podem se tornar fonte provedora de recursos (PORTUGAL, 2007). Neste sentido Elliott e Urry (2010, p.59) propõem o que concebem como capital de *network* cujo conceito é:

A capacidade de gerar e manter relações sociais com pessoas que não são necessariamente próximas e gerar benefícios emocional, financeiro e prático. Este capital se constitui nos seguintes elementos: um conjunto de documentos apropriados, vistos, dinheiro, títulos que permitem a circulação segura; outros que oferecem hospitalidade quando se está distante; capacidades de movimento; informações em locais livres e pontos de contato, dispositivos de comunicação; locais de reunião apropriados e seguros; acesso a múltiplos sistemas; recursos para gerir tempo a distância quando existe uma falha do sistema.

Portanto, quanto maior a oportunidade de mobilidade mais acesso aos recursos. No entanto, o inverso pode ser verdadeiro. Afinal, a julgar apenas pelo uso do idioma local, característica da mobilidade internacional, quando na busca por uma formação cultural ampla bem como o domínio de outros idiomas, pode lhe diferenciar diante de outros jovens com similar formação universitária (MURPHY-LEJEUNE, 2002). Nesta trilha, Mazza conclui (2009, p. 523) que:

A tendência contemporânea de intensificação do fluxo internacional de bens, serviços, capitais, informações tem ressonância no campo da mobilidade de pessoas e práticas das ofertas e demandas educacionais. A experiência internacional vem se apresentando como componente importante para a análise dos sistemas nacionais de educação, as estratégias familiares de diferenciação no mercado de diplomas e a formação de setores profissionais.

A escolha do local para a realização de um período de estudos pode resultar do uso de distintos critérios, fortemente induzidos por políticas de atração (participação em feiras,

criação de *bureaux* nos mercado de educação mais atrativos, promoção de visitas e acordos de ‘cooperação’ interinstitucionais, desenvolvimento de redes de pesquisa e publicação, investimentos em *rankings* mundiais, etc.). Uma universidade tradicional e academicamente respeitada, um país economicamente desenvolvido, com liderança política e militar, sem problemas de infraestrutura social e que possa proporcionar segurança aos estudantes e tranquilidade aos pais, bem como atrativos naturais e culturais. Esses parecem, em um primeiro momento, compor o ambiente ideal para um estudante viver plenamente a experiência de intercâmbio. A demanda por essa experiência ressoa nas políticas de captação de estudantes estrangeiros, instituída em países com tradição na atração de estudantes – Estados Unidos, Reino Unido, França, Alemanha, Austrália, Japão, Canadá, e Nova Zelândia, por exemplo.

A captação de estudantes tornou-se relevante na medida em que passou a representar um fator significativo não só para a receita institucional, mas para a instância econômica nacional. Nesse sentido, cada vez mais, a educação superior integra o processo de globalização no que corresponde a oferta e demanda dos serviços educacionais para além das suas fronteiras. Sob a perspectiva acadêmica, um dos argumentos para a internacionalização do ensino superior pode ser a inserção aos padrões acadêmicos internacionais, no tocante ao ensino e à pesquisa. Não obstante, essa premissa parece ancorada à suposição de que a missão da instituição é de se internacionalizar e não apenas um esforço marginal (QIANG, 2003).

Na perspectiva de uma internacionalização passiva, em desenvolvimento nos países periféricos com o incremento da emissão de estudantes para os países desenvolvidos e a compra de produtos educacionais comercializados por universidades globais, observa-se que no Brasil há um desequilíbrio entre o número de estudantes enviados e acolhidos nas universidades brasileiras. As instituições de ensino superior brasileiras, no que se refere aos esforços para a sua internacionalização sob o aspecto do acolhimento dos estudantes estrangeiros, poucas dispõem de uma política de internacionalização formalizada. Talvez, um dos motivos para a timidez de iniciativas de internacionalização seja justificada em razão do foco estar no importante mercado educacional nacional (setor privado) e na pós-graduação *stricto sensu* (setor público). Assim sendo, para a maioria das instituições de educação superior, a internacionalização permanece um imenso desafio (LIMA; CONTEL, 2008). No entanto, este quadro pode estar sendo alterado e quem sabe até, futuramente o país possa atrair mais estudantes.

3 DESCRIÇÃO JUSTIFICADA DO PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo do capítulo reside em descrever justificadamente o percurso metodológico que norteará a pesquisa cujos resultados darão forma à dissertação do programa de mestrado *stricto sensu* em Administração. O texto está estruturado conforme representação ilustrada da figura 4. Parte-se da descrição justificada das escolhas epistemológicas em que a fundamentação teórica está essencialmente respaldada no texto de Burrell e Morgan (1979). Na sequência, discute-se a abordagem escolhida onde o principal referencial está na produção intelectual de Denzin e Lincoln (2006). Sobre as escolhas metodológicas exploradas, o suporte advém do trabalho de Godoy (2010) e Freitas *et al* (2000). Quanto aos tipos de pesquisa que serão empregados, buscou-se orientação nos textos de Yin (2010) e Lima (2008). Seguindo por essa trilha, também serão descritas as técnicas de coleta e o tratamento dos dados. Para essa etapa, os textos de Godoi e Mattos (2010) e Bardin (2010) foram particularmente importantes.

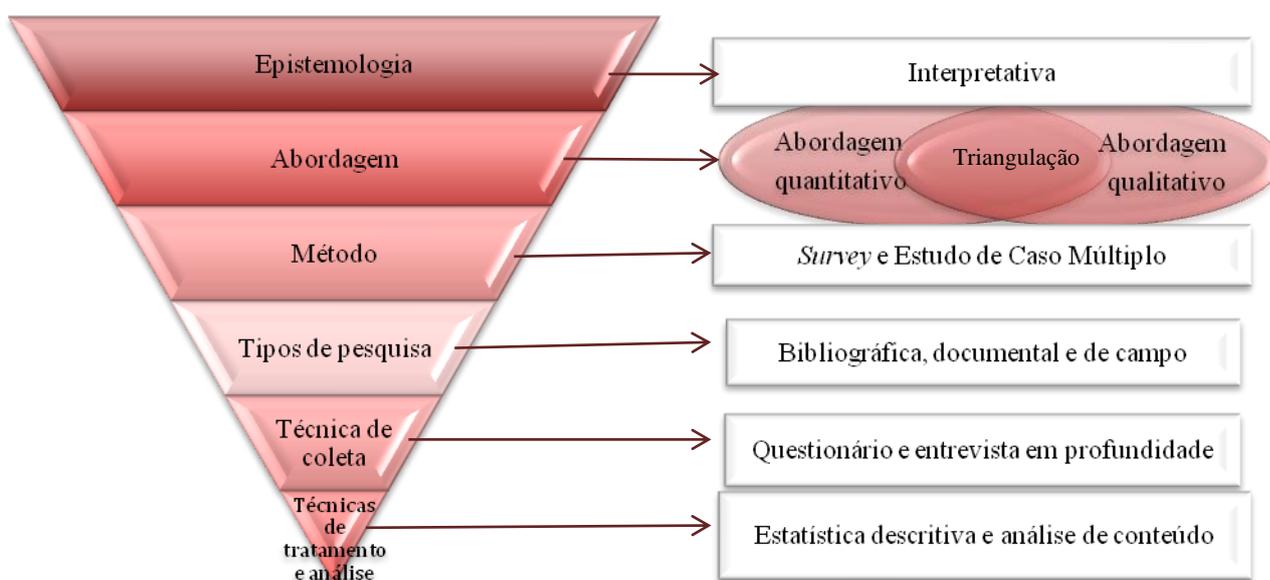


Figura 4: Percurso metodológico
Fonte: Elaborado pela autora, 2011.

A realização de uma pesquisa de caráter científico pressupõe escolhas metodológicas que suportarão, com imperativo rigor, o processo de investigação. Desse modo, recursos metodológicos criteriosamente escolhidos orientam-se pelo percurso epistemológico apropriado. Nessa perspectiva, para que um caminho possa ser traçado, a fim de minimizar possíveis desvios no percurso, o uso de um mapa pode ser uma forma apropriada no tocante à orientação dessas escolhas. Essa orientação torna-se significativamente relevante quando se

trata do estudo das organizações, onde as teorias que buscam explicá-las recorrem aos campos da Sociologia, Filosofia, Direito, Economia, Matemática, entre outras.

Importante destacar que a Administração é uma ciência aplicada, sobretudo no âmbito das Ciências Sociais. Contudo, há de considerar que as Ciências Naturais exercem forte influência tanto no que se refere ao corpo de conhecimento da Administração (CARDOSO; SERRALVO, 2009), quanto nas questões relativas aos métodos de pesquisa adotados na área. É em razão desse contexto, que os acordes iniciais desse capítulo referenciar-se-ão no clássico texto de Burrell e Morgan (1979).

Os autores propõem que a teoria social possa ser concebida em quatro paradigmas, baseados em pressupostos sobre a natureza da ciência social e sobre a natureza da sociedade. As visões de mundo que fundamentam esses paradigmas geram sua própria análise da vida social. No estudo das organizações, cada paradigma gera teorias opostas às originadas nos demais paradigmas. Assim, a teoria social expõe os pressupostos sob as diferentes abordagens à ciência social, revelando detalhes da forma como o mundo que se pretende compreender é visto. Este aspecto enfatiza o papel social desempenhado pelo quadro de referência do cientista na geração da teoria social e da pesquisa. (BURRELL; MORGAN, 1979, p. 8)

Para Burrell e Morgan (1979), é possível ponderar essas abordagens sob duas perspectivas: da natureza da ciência, decomposta nas dimensões subjetiva, que comporta os paradigmas Humanismo Radical e Interpretativo; e objetiva, que compreende o Estruturalista Radical e o Funcionalista. Quanto à natureza da sociedade, a divisão apresenta-se em termos da dimensão da mudança radical, onde figuram os paradigmas Humanista Radical Estruturalista Radical e da regulação, composta pelos paradigmas Funcionalista e Interpretativo. Esses paradigmas relacionam-se no contexto de suas respectivas dimensões, definindo diferentes perspectivas para análise do fenômeno social. Eles integram o quadro de referências que influirá o *modus operandi* da pesquisa e constituem o mapa que proporciona os instrumentos necessários para estabelecer onde se está e para onde se direcionar no processo da investigação. Com o objetivo de situar essa investigação na perspectiva dos quadrantes epistemológicos, faz-necessário a conceituação de cada paradigma.

O paradigma do Humanismo Radical apresenta algumas semelhanças com o paradigma Interpretativo, todavia seu foco está em desenvolver a sociologia da mudança radical de uma perspectiva subjetivista em que há tendência ao nominalismo, ante positivismo, voluntarismo e a ideografia. Esse paradigma enfatiza a importância de destruir ou de transcender as limitações dos arranjos sociais existentes. O quarto e último paradigma se refere ao Estruturalista Radical, esse está envolvido com a mudança radical, cuja ênfase está

no conflito estrutural do ponto de vista realista, positivista, determinista e nomotético. O Humanismo Radical se concentra na consciência, já o Estruturalismo Radical foca nas relações estruturais dentro de um mundo social real.

O paradigma Funcionalista, por sua vez, distingue-se pelas explicações do *status quo*, da ordem e da integração social, da solidariedade, e da necessidade de entender a sociedade sob a perspectiva de gerar conhecimento que possa ser posto em prática. Esse paradigma busca explicações racionais sobre os assuntos sociais, orientado pelo pragmatismo no que tange a formulação de soluções práticas para os problemas. No estudo das organizações, as principais escolas de pensamento são: o objetivismo, a teoria do sistema social, o pluralismo, as teorias das disfunções burocráticas e o quadro de referência da ação. Por fim, no paradigma Interpretativo identifica-se o interesse em compreender o mundo em sua essência, no contexto da experiência subjetiva. É no âmbito da consciência individual que se realiza a busca pelo esclarecimento. Importante destacar que se trata de um paradigma nominalista, ante positivista, voluntarista e ideográfico.

As características de cada paradigma clarificam as alternativas em cada abordagem. Essas particularidades possibilitam estabelecer a trilha que conduzirá as escolhas metodológicas que respaldarão cientificamente a investigação a que esse trabalho se propõe. Dessa forma, o paradigma Interpretativo, principal quadrante pelo qual essa pesquisa orientar-se-á, será aprofundado na sequência desse texto.

3.1 Justificativas da escolha epistemológica

Ao iniciar essa seção, compete considerar que a investigação proposta assumirá um caráter exploratório, particularmente na primeira etapa. O estudo classificado no âmbito da pesquisa exploratória tem como característica a busca pelo esclarecimento e delimitação dos elementos inerentes ao problema da pesquisa. A partir dessa fase, torna-se possível realizar a investigação do fenômeno por meio de procedimentos mais sistematizados (GIL, 1999). É nessa perspectiva, que se pretende a delimitação dos fatores mobilizadores no tocante as escolhas dos estudantes estrangeiros por uma temporada de estudos no Brasil.

Em uma pesquisa científica, a abordagem é determinada em razão dos objetivos da investigação. No âmbito dessa pesquisa, as características das questões que envolvem a problematização do tema apontam para a necessidade de compreender a mobilidade acadêmica considerando os aspectos de caráter subjetivo, relacionados às escolhas dos estudantes por período de estudos no Brasil. Nesse trajeto, a investigação dos agentes mobilizadores, para estudantes estrangeiros, em investir em uma experiência de intercâmbio

acadêmico, bem como o entendimento sobre os significados dessa experiência, levando em conta os aspectos pessoal, acadêmico e profissional encontra sustentação na perspectiva do paradigma Interpretativo. É nesse paradigma que estão concentrados os esforços para apreender a subjetividade da experiência humana. É nessa esfera que se encontra a busca pelo entendimento a partir da tentativa de enxergar o fenômeno do lado dentro, todavia preservando a sua integridade.

O paradigma interpretativo tem seus pilares no pensamento filosófico e sociológico, cuja propriedade comum é a busca pelo entendimento e explicação do mundo social na essência do ponto de vista dos atores submersos no processo social. Desse modo, pondera-se que a filosofia social influenciou no desenvolvimento de elementos do pensamento característico do paradigma interpretativo. Sob esse aspecto, a ideia de "entendimento" permeia a definição das teorias que integram esse paradigma. Nessa trilha, Burrell e Morgan referenciam Weber (1947 apud BURRELL; MORGAN, 1979) por sua contribuição à sociologia. Sua insatisfação com as explicações superficiais, características da perspectiva positivista da sociedade, conduziu-o a solução para esse problema por meio do desenvolvimento de uma visão onde as explicações dos acontecimentos sociais deveriam estar em consonância com seus significados. Nesse sentido, para Weber ([1904] 2001) a interpretação é função primordial da ciência social no que tange ao entendimento do significado subjetivo da ação social. Para ele:

A ciência social que pretendemos exercitar é uma ciência da realidade. Procuramos entender na realidade que está ao nosso redor, e na qual nos encontramos situados, aquilo que ela tem de específico; por um lado, as conexões, e a significação cultural das nossas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais ela se desenvolveu historicamente de uma forma e não de outra (Weber, [1904] 2001 p. 101 e 102).

No domínio dos autores centrais dessa discussão, Burrell e Morgan (1979), os paradigmas estabelecidos em seus estudos são mutuamente excludentes. Eles não concebiam a possibilidade de um mesmo fenômeno ser interpretado na perspectiva de múltiplos quadrantes. No que diz respeito ao estudo das organizações asseguravam que cada paradigma gera teorias que estão essencialmente opostas às originadas nos demais paradigmas.

No entanto, considerando que a Administração é uma ciência multidisciplinar, em que os fenômenos podem transcender os limites estabelecidos em cada paradigma, a compreensão no âmbito de um único quadrante pode, na esfera dessa pesquisa, tanto restringir o entendimento sobre a mobilidade acadêmica quanto limitar a construção do conhecimento sobre esse tema particularmente quando se leva em conta a inexistência de teorias que dêem conta da mobilidade acadêmica de natureza internacional. A contribuição de métodos situados

em outro paradigma pode fornecer mais do que a sustentação e validade para a pesquisa científica, pode favorecer a abertura de um espaço para a reflexão no campo da Administração.

Em uma perspectiva mais contemporânea, Ottoboni (2009, p. 1) lembra que: “em Administração - diferentemente das ciências naturais - não há a substituição de um paradigma por outro, ela é multidisciplinar e como tal comporta a presença de múltiplos paradigmas”. Nessa mesma linha, Cardoso e Serralvo (2009 p. 52) esclarecem que:

O conhecimento na área da administração exige pensar e repensar uma nova maneira de se compreender e entender as mudanças do próprio saber e das suas dimensões plurais, quer sejam do ponto de vista teórico-epistemológico, quer sejam dos procedimentos metodológicos, que estão em pauta nos dias atuais.

Balizada pela possibilidade de diálogo entre os paradigmas, a figura 5 ilustra o posicionamento da pesquisa a que esse capítulo se destina, do ponto de vista de quadrantes epistemológicos.

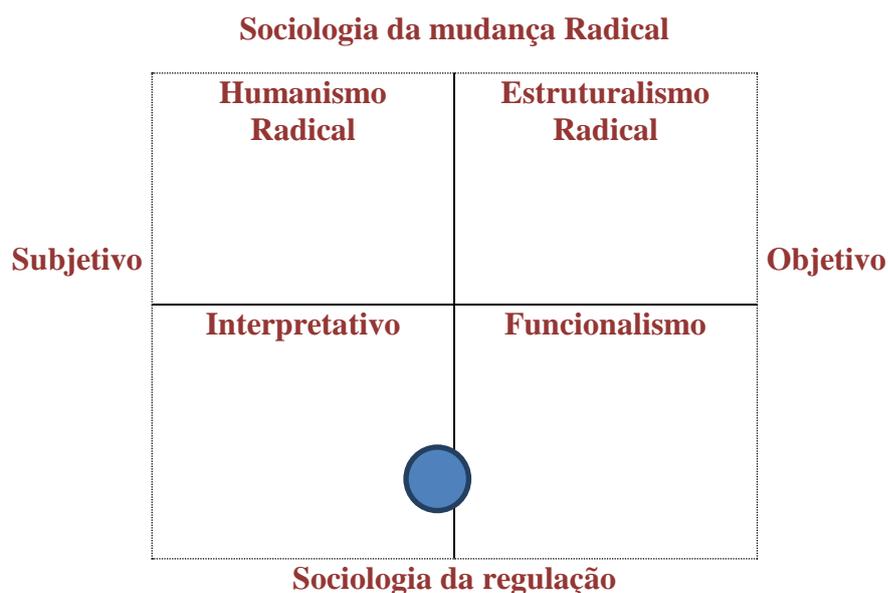


Figura 5: Quadrantes epistemológicos.
Fonte: Burrell & Morgan (1979, p. 22), adaptado pela autora.

No esboço proposto na figura 5, a pesquisa está representada pelo círculo azul e sua localização contempla uma área mais ampla nos limites do paradigma **Interpretativo**. Contudo, também avança, ainda que em menor escala, na área do quadrante **Funcionalista**.

Diante desse cenário, julga-se que questões de caráter qualitativo possam oferecer chances maiores de abrangência no que se refere à compreensão sobre as escolhas dos estudantes durante o processo de mobilidade acadêmica. No entanto, ainda que a investigação

siga uma trilha interpretativista, o próprio posicionamento do ponto entre os quadrantes pressupõe a utilização de recursos metodológicos legitimados no paradigma funcionalista. A função desse recurso é prioritariamente auxiliar na construção das categorias de análise que por sua vez, proporcionará a interpretação qualitativa dos materiais coletados. Essa medida torna-se necessária frente à ausência de constructo teórico que explique o fenômeno da mobilidade acadêmica.

A própria literatura aponta para mais de vinte aspectos que podem influenciar a escolha dos estudantes pelo país de destino. Para se ter dimensão acerca dessas variáveis, o quadro 4 resgata o mapeamento desses aspectos de forma categorizada (LIMA; CONTEL, 2011). Desta forma, seria inviável realizar uma investigação considerando todos estes aspectos. Mesmo por que, estes aspectos não se constituem em padrões de motivações.

Assim, não se sabia quais aspectos seriam mais relevantes nas unidades investigadas neste estudo, uma vez que se trata da mobilidade acadêmica institucionalizada. Talvez possam ser os mesmos relacionados no quadro 4. No entanto, pode haver outros.

Por esta razão, na expectativa de realizar uma investigação que contribua para o fortalecimento de um corpo de conhecimento referente à mobilidade, o caminho metodológico a ser percorrido por essa pesquisa abrigar-se-á em uma triangulação de métodos, conforme será descrito na próxima seção.

Fatores	Aspectos
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Língua oficial do país de destino. <input type="checkbox"/> Proximidade geográfica e cultura entre os países de origem e de destino, assim como ligações históricas e pré-existentes. <input type="checkbox"/> Presença de grupo de referência capazes de estimular a formação de redes de relacionamento e de aproximar antigos, atuais e potenciais acadêmicos do país de origem no país de acolhimento- tais como associação de ex-alunos, ex-bolsistas, associação de estudantes, professores, pesquisadores etc. <input type="checkbox"/> Qualidade de vida e atratividade cultural existente no país de destino: estabilidade política, segurança pública, aspectos climáticos, diversidade de ecossistemas, atividades culturais e turísticas etc.
Acadêmico-cultural	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Limitação na oferta de programas e cursos no sistema de educação do país de origem. <input type="checkbox"/> Pré-existência de acordos de cooperação entre a universidade de origem e a instituição de acolhimento. <input type="checkbox"/> Equivalência do diploma expedido pelo país de origem, no país de destino.

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Efetiva possibilidade de estudantes internacionais terem acesso aos cursos desejados no país de destino (inexistência de <i>numerusclausus</i>). <input type="checkbox"/> Reputação e percepção de qualidade do sistema educativo, em geral, e dos estabelecimentos educacionais, em particular, existente no país de origem. <input type="checkbox"/> Existência de programas bi e/ ou multilaterais entre instituições de educação, países e ou regiões (a exemplo do <i>Erasmus, Sócrates, Leonardo, Tempus, Língua</i>, entre outros). <input type="checkbox"/> Existência de políticas de bolsa de estudo, bolsa de pesquisa e estágio. <input type="checkbox"/> Validação do diploma expedido pelo país de destino, no país de origem.
Econômico-comercial	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ligação econômica pré-existent entre os países que enviam e acolhem acadêmicos. <input type="checkbox"/> Custo de vida no país de destino. <input type="checkbox"/> Comparação entre os custos financeiros envolvidos (taxa de inscrição, mensalidade escolar, material escolar etc.) na formação oferecida nos países de origem e de destino. <input type="checkbox"/> Existência e acesso a infraestrutura destinada a estudantes internacionais: política de financiamento da mobilidade (concessão de bolsas ou de estágio remunerado), seguro de saúde, alojamento para estudante, restaurante universitário, oferta de curso de língua etc. <input type="checkbox"/> Valorização das competências desenvolvidas pela instituição de destino no mercado de trabalho. <input type="checkbox"/> Possibilidade de trabalhar durante o <i>séjour</i> de estudo e obter algum recurso financeiro. <input type="checkbox"/> Existência de oportunidade no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.
Administrativo	Política de imigração que facilite a obtenção de visto de estudante no país de destino.

Quadro 4: Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino

Fonte: Lima e Contel (2011 p. 326 e 327)

3.2 Percurso metodológico - Descrição justificada da abordagem

O processo de internacionalização do ensino superior figura em muitas instituições de educação superior como elemento estratégico, na busca por reconhecimento dentro e fora de suas comunidades de origem. Nessa perspectiva, a internacionalização pode representar para as Instituições de Educação Superior (IES) mais do que uma forma de se destacar em um ambiente cada vez mais competitivo, na medida em que pode representar uma forma de sobrevivência no sentido de continuar oferecendo serviços educacionais. Embora o processo de internacionalização se constitua em uma realidade há muito tempo, a investigação sistematizada deste fenômeno é recente e seus contornos ainda não estão claramente definidos

(ALTBACH; KNIGHT, 2006). Tendo em vista a multidisciplinariedade do processo de internacionalização do ensino superior, distintas áreas de conhecimento (antropologia, sociologia, economia, psicologia, engenharia, entre outras) contribuem para a formação do aporte teórico no sentido da compreensão desse fenômeno. Todavia, ainda não há teorias consolidadas que expliquem a internacionalização do ensino superior, tampouco o seu principal elemento, a mobilidade acadêmica (MURPHY-LEJEUNE *apud* VIEIRA, 2008).

Considerando as limitações que circundam este tipo de mobilidade e o propósito de compreender qual é a influência exercida pelos fatores de natureza pessoal, acadêmica e profissional sobre o interesse de estudantes internacionais por experiências de estudo em instituições de educação superior brasileiras, essa investigação adotará a abordagem triangular no que concerne ao método.

A razão dessa escolha está ancorada na pertinência da estratégia de utilização de múltiplos métodos em que se busca acrescentar rigor, fôlego, riqueza e profundidade a investigação. Nesse sentido, Flick (2005, p. 14) defende que:

A ideia de triangulação é amplamente discutida. Ligando diferentes métodos qualitativos e quantitativos que irão tornar-se essencial, no estudo de complexos campos de investigação. O especial recurso da triangulação é que ele permite ir além das limitações de um único método, através da combinação de vários métodos, dando-lhes igual relevância. Isso se torna cada vez mais fecundo, se diferentes abordagens teóricas são combinadas ou levadas em consideração na combinação de métodos.

A triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes e ilustrá-las de tal forma que se tornem mais compreensíveis (NEVES, 1996). A combinação de abordagens de caráter qualitativo e quantitativo provê robustez à pesquisa minimizando possíveis vieses decorrentes da adoção de apenas uma abordagem. Nessa perspectiva, Duffy (1987, p.131) aponta para os seguintes benefícios no tocante à utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos:

- a) Possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- b) Possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- c) Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- d) Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto “natural” de sua ocorrência;
- e) Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Tendo em vista a complexidade da investigação a que esse trabalho se propõe, uma vez que há múltiplos elementos envolvidos na mobilidade acadêmica, o uso de apenas uma

abordagem poderia limitar a compreensão do fenômeno. As diversas variáveis envolvidas na mobilidade acadêmica talvez não fossem devidamente identificadas na perspectiva da abordagem qualitativa. Por outro lado, o aprofundamento dessas variáveis poderia ser comprometido caso a pesquisa se restringisse ao âmbito da abordagem quantitativa. Para aclarar essas proposições, a seguir, serão discorridos sobre os métodos escolhidos para essa pesquisa.

3.3 Escolhas metodológicas

Ao prosseguir com a construção deste capítulo, chega-se ao momento crucial em que deverão ser justificadas as escolhas metodológicas que sustentarão essa investigação. Dessa forma, torna-se relevante iniciar esta etapa recorrendo a uma breve explanação sobre o conceito de método. Conforme Abbagnano (2007) há para a palavra “método” dois significados. No seu primeiro sentido, indica a mesma coisa que doutrina, enquanto que no segundo, mais restrito, indica “[...] um procedimento de investigação organizado, repetível e auto corrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” (ABBAGNANO, 2007, p. 668).

Nesse contexto, a busca pela produção do saber científico pressupõe o uso de métodos específicos e de procedimentos que se fazem necessários à construção do conhecimento. Por essa razão, o método articula teorias e práticas constituindo-se na via de acesso à ciência, (MARSULO; SILVA, 2005). Visto por esse ângulo, o método é um sumário dessas teorias e práticas, sendo o momento de explicitação dos processos de concepção e condução de determinada prática social (MARQUES, 1996). Amparado nessas premissas e em consonância com a escolha por triangulação, no âmbito desse estudo, os métodos e respectivas técnicas, responsáveis por viabilizar o processo investigatório serão apresentados conforme o fluxo de etapas que estruturam essa pesquisa. A figura 5 adorna essa sequência. Tal desígnio será discorrido na seção seguinte de forma a explicar tanto os conceitos quanto a operacionalização referentes a essa abordagem.



Figura 6: Fluxo das etapas do processo investigativo.
Fonte: Elaborado pela autora, 2013

3.4 Descrição justificada do método da vertente quantitativa

Situado no paradigma funcionalista, o método *survey* corresponde à coleta de dados sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas que representam uma população. Distingue esse método, a produção de descrições quantitativas e a utilização de um instrumento predefinido. Sendo assim, a coleta dos dados pode ser realizada por meio da aplicação de um questionário (FREITAS *et al*, 2000). As propriedades fundamentais desse método são: a produção de descrições quantitativas de uma população e o uso de um instrumento predefinido para a coleta das informações. No quadro 5 são elucidados alguns aspectos pertinentes a esse método.

O método <i>survey</i>	A pesquisa
É adequado quando as questões para as quais se deseja respostas são do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quanto?”	Buscam-se elementos que propiciem a compreensão sobre o que mobiliza os estudantes estrangeiros a investirem em um período fora de seu país de origem e por que escolhem o Brasil, a cidade de São Paulo e uma instituição de ensino superior, em particular, para viver essa experiência.
Há interesse em descobrir “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo”	O objetivo é entender o que pode estar relacionado ao processo de escolha desses estudantes estrangeiros e como influi em sua decisão.
O objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente.	O fenômeno será investigado no momento em que ele ocorre. Ou seja, durante a temporada de estudos.

Quadro 5: Relação entre aspectos do método *survey* e objetivos para essa fase da pesquisa
 Fonte: Freitas *et al* (2000), adaptado pela autora.

Importante destacar que a pesquisa foi iniciada por este método, uma vez que há conforme o quadro 4, múltiplos aspectos que influenciam a escolhas dos estudantes. No entanto, estes aspectos podem ainda variar de acordo com a faixa etária, nível socioeconômico, país e instituição de origem etc. Considerando as distintas variáveis, a realização de uma *survey* permitiu identificar, no âmbito das unidades investigadas, quais são os principais aspectos que influenciaram o grupo de estudantes que integra o corpus da pesquisa. Quais foram as motivações deste grupo, que possuem em comum ter escolhido instituições de educação brasileiras, em cidades distintas, mas em avançado processo de internacionalização. Neste contexto a pesquisa *survey*, constitui-se em uma etapa fundamental no que tange ao mapeamento das motivações deste grupo. Estas foram categorizadas e aprofundadas na perspectiva da pesquisa qualitativa.

No domínio dessa pesquisa, foi utilizado o método *survey* descritivo na medida em que ele se presta a identificar em quais situações são manifestadas as opiniões de uma população; descrever a distribuição de algum fenômeno na população ou ainda permitir comparações entre essas distribuições; além de verificar se a percepção dos fatos reflete a realidade. Adequada a proposição dessa fase do estudo, cabe ressaltar que a análise estimulada por questões descritivas destina-se a apurar fatos e não testar a teoria (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

Para viabilizar essa análise, o *corpus* da pesquisa foi constituído por estudantes internacionais em temporada de estudo nas IES selecionadas, há mais de dois meses. Em razão dessa especificidade, que encerra por limitar as chances de todos os elementos da população serem selecionados, a amostra é caracterizada como não probabilística. Ou seja, é necessário estabelecer critérios de seleção. Desta forma, nem todos os estudantes

internacionais vinculados às instituições selecionadas possuem a mesma possibilidade de serem escolhidos, o que torna o resultado não generalizável. Na perspectiva da amostra não probabilística, esta pode ser por conveniência. O que quer dizer que os participantes foram selecionados por estarem disponíveis ou acessíveis. (HENRY *apud* BICKMAN e ROG, 1997, *apud* Freitas *et al*, 2000).

Considerando as especificidades do acolhimento dos estudantes internacionais, duas das três instituições pesquisadas possuíam pouco mais de 30 estudantes nos dois semestres em que ocorreram as coletas, conforme pode ser observado no quadro 6. Assim, apesar de a literatura recomendar que uma amostra representativa amplie a confiança nos resultados alcançados, como afirma Fink (1995d *apud* FREITAS *et al*, 2000), quando alerta que uma amostra inferior a 30 observação pode resultar em um valor equivocado, na perspectiva desta pesquisa, este número sugerido como amostra reflete praticamente o próprio universo de duas das três unidades. Por essa razão, ainda que mais de 100 observações aumentem as chances de se encontrar resultados compatíveis com a realidade, no caso deste estudo o universo disponível não possibilitou a aplicação deste princípio.

Unidades de estudos	Figueira	Jacarandá	Ipê	Total Geral
Total de estudantes acolhidos	143	31	31	205
Total de observações	43	12	16	71
Representatividade	30%	39%	52%	35%

Quadro 6: Número de observação dos acolhimentos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

3.5 Descrição justificada do método da vertente qualitativa

Na segunda fase do processo investigativo foram explorados recursos metodológicos de abordagem qualitativa. Contudo, antes de realizar uma incursão pelo método, propriamente dito, convém resgatar o conceito de pesquisa qualitativa proposto por Denzin e Lincoln (2006, p. 21) e esclarecer sobre a sua pertinência no âmbito desta investigação.

A mobilização está presente na alma que permeia essa pesquisa. O interesse pessoal e profissional em compreender um fenômeno que é intrínseco ao homem e, portanto é multifacetado, percorre por vias sinuosas onde o estudo pautado tão somente pela abordagem quantitativa, poderia deixar de considerar elementos significativos para o entendimento sobre a mobilidade acadêmica. Assim sendo, se o que mobiliza a autora é compreender aspectos dificilmente cobertos por outro método, a pesquisa qualitativa adequa-se a esta proposta uma vez que: a investigação se situa em *um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes,*

contradisciplinar que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. E nesse contexto, a pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A literatura que trata da mobilidade de estudantes no ensino superior, na esfera das agências multilaterais, como UNESCO e OCDE apresentam em seus relatórios números que impressionam. Todavia, não aprofundam as questões inerentes ao fenômeno, tampouco contextualizam ou elucidam a respeito dos fatores que mobilizam tais estudantes a se deslocarem de seus países em busca da experiência acadêmica em outro destino. É na expectativa de aclarar alguns dos aspectos pertinentes a esses movimentos que esta investigação se apropriará de métodos complementares. Por essa razão, o uso da pesquisa qualitativa oferece prerrogativas, tendo em vista que:

tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 21).

As inúmeras variáveis identificadas pela literatura, conforme quadro 2, inviabilizam uma análise que aprofunde todos os aspectos que emergem nos estudos sobre a mobilidade acadêmica. Mesmo por que, as motivações podem variar de acordo com o perfil do estudante, país de destino, curso escolhido etc. Entretanto, não há intenção de enaltecer uma abordagem em detrimento de outra. Mesmo por que, conforme explicado anteriormente, os primeiros movimentos no campo contemplam uma coleta de caráter quantitativo. Não obstante, a compreensão dos significados da experiência vivida distante do país de origem por jovens estudantes não se dá por meio da quantificação. Pode-se inferir que é insuficiente, pois não há interação com o objeto, uma vez que busca a objetividade. O que se almeja nessa investigação é justamente dar voz aos atores que protagonizam a mobilidade acadêmica, no âmbito do estudante. É foi ao se debruçar sobre os materiais, fruto do diálogo com os estudantes internacionais que vivem a experiência no momento da interlocução, registros bibliográficos, documentos, que foi possível interpretar os detalhes revelados por eles. Visto por esse prisma, novamente o caminho para a condução desta jornada passou pela pesquisa qualitativa, uma vez que:

a pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepção da experiência humana e de sua análise mais restrita à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, com a aplicação tanto das perspectivas pós-moderna e naturalista quanto das perspectivas crítica e humanista (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Em consonância com os propósitos da pesquisa, compete acrescentar que a investigação de caráter qualitativo pressupõe a coleta de materiais empíricos, em múltiplas fontes, tais como experiências pessoais, entrevistas, históricos que revelam significados na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Diante dessa perspectiva, nesta etapa da pesquisa, o processo investigativo seguirá por meio do uso do método de estudo de caso. Tendo em vista a proporção que o fenômeno mobilidade acadêmica atingiu na contemporaneidade e da necessidade de desvelar as questões pertinentes em curso, o método de estudo de caso constitui-se em fundamental estratégia uma vez que investiga o fato em sua contemporaneidade, no âmbito da vida real, preservando suas características e significados (YIN, 2005).

A fim de prevenir interpretações equivocadas a respeito do método a ser utilizado, faz-se necessário esclarecer que o método de estudo de caso utilizado nessa investigação orientar-se-á pela abordagem qualitativa. Dessa forma, o método de estudo de caso qualitativo é caracterizado pelo uso combinado de técnicas de coleta pertinentes às investigações sociais, tais como entrevistas, observação participante, uso de documentos pessoais e histórias de vida (GOODE; HATT, 1968). É um método que pressupõe a descrição de um fenômeno bem delimitado, como por exemplo, uma instituição, um grupo de pessoas ou até mesmo um processo. Para Stake (1988, p.256), o foco do pesquisador se situa na busca pela “compreensão de um particular caso, em sua idiossincrasia, em sua complexidade”. A escolha por esse método significa o interesse em compreender os processos sociais. O relato desses processos assume uma dimensão descritiva e por sua vez, interpretativa (MERRIAM, 1988). Essa autora afirma ainda que no estudo de caso qualitativo procura-se por uma “descrição e análise holística e intensiva de uma simples entidade, fenômeno ou unidade social” (MERRIAM, 1988, p. 16).

No tocante ao uso do estudo de caso qualitativo, é indicado quando há uma compreensão limitada sobre processos ou comportamentos. Nesse sentido, a exploração de casos pouco estudados podem ser reveladores (GODOY, 2010). Na esfera dessa pesquisa, a ausência de uma teoria da mobilidade, consolidada, e as muitas variáveis identificadas, conforme explicado anteriormente, implica na escolha de um método que possibilite e oriente com rigor, os achados e as interpretações no curso da pesquisa.

Seguindo por essa trilha, o método de estudo de caso qualitativo de caráter interpretativo orientou a descrição do fenômeno da mobilidade acadêmica, em que se buscou encontrar padrões nas informações que possibilitem o desenvolvimento de categorias temáticas (GODOY, 2010). Embora as categorias tenham sido estabelecidas a partir da

análise quantitativa é na interpretação dos materiais coletados na pesquisa qualitativa, que estas se legitimarão, ou não.

Na intensão de contribuir para o fortalecimento do objeto mobilidade acadêmica e de possibilitar o estabelecimento de relações entre as unidades de estudos, a investigação sobre os fatores que mobilizam estudantes estrangeiros a investirem em uma temporada de estudos no Brasil, adotou o estudo de caso múltiplo. Godoy (2010, p. 129) corrobora essa escolha afirmando que: “os estudos de caso múltiplos tem ganhado, ao longo dos anos, muitos adeptos, pois possibilitam o estabelecimento de comparações e a obtenção de resultados mais robustos”. Assim sendo, o objetivo foi investigar três instituições particulares de ensino superior localizadas na cidade de São Paulo e Belo Horizonte. As duas instituições de São Paulo possuem um perfil voltado para negócios e oferecem poucos cursos. Essas se destacam por sua reconhecida reputação acadêmica, por ter uma política de internacionalização consolidada e por isso mesmo atrair expressivo número de estudantes internacionais. A IES de Belo Horizonte foi incorporada ao estudo como uma forma de possibilitar a identificação de assimetrias, tanto no que concerne ao perfil dos estudantes quanto as motivações destes. Isso por que, trata-se de uma universidade cuja rede está presente em várias partes do mundo, possui diversos cursos e expressivo volume de estudantes.

Seguindo os padrões éticos de pesquisa, enfatizados por Flick (2009) quando se refere à importância de preservar o participante da pesquisa e manter seu anonimato, as unidades de estudos serão descritas, porém representadas por codinomes. Por esta razão, as unidades serão referenciadas por nomes de árvores, uma vez que desempenham um papel vital na produção de oxigênio. Traçando um paralelo com as instituições de ensino superior, estas também são vitais no que tange à formação de pessoas e à produção de conhecimento científico.

Deste modo, a primeira unidade a ser descrita será nominada de Figueira, seguida pela unidade Jacarandá e finalmente a unidade Ipê.

3.6 Unidade social de estudo – Figueira

Com o objetivo inicial de qualificar pessoas para a administração pública e privada do país, em 1944 a Figueira inicia as suas atividades. O processo de internacionalização desta IES foi tratado como prioridade por seus dirigentes, permeando toda instituição. Além do intercâmbio de estudantes, há parcerias com instituições internacionais para o intercâmbio de professores e realização de pesquisas em conjunto.

Outro aspecto que eleva a Figueira a uma posição de destaque no cenário educacional internacional é a conquista da tríplice coroa. Estas são creditações concedidas pelas

principais entidades internacionais. São elas: AACSB (*The Association to Advance Collegiate Schools of Business*), EFMD (*European Foundation for Management Development*) e AMBA (*Association of MBAs*). No Brasil, somente a escola de administração da Figueira conquistou as três creditações internacionais. O que lhe concede o reconhecimento mundial como uma escola de excelência com expressão internacional. Diante do exposto, as características desta unidade social apresenta significativa relevância no sentido de justificar a investigação da mobilidade física de seus estudantes e compreender o que os mobiliza a escolherem esta instituição para um período de estudos.

3.7 Unidade social de estudo - Jacarandá

Realizar pesquisas e gerar conhecimento voltado para o desenvolvimento do mercado de capitais no Brasil era o objetivo da escola Jacarandá em junho de 1970. Em 2007 a escola de São Paulo passa a integrar o *International Affiliated Membership da EFMD - European Foundation for Management Development*. Em 2009 é lançada a dupla titulação com a *Tulane University* (certificação norte-americana) e oferecida aos estudantes do MBA Executivo ou do MBA Executivo em Finanças, ex-alunos e membros da comunidade *Alumni* (MBAs)

Neste contexto, a meta de internacionalização se intensificou, sendo realizadas formalizações de parcerias com universidades e escolas de negócios localizadas em diversos países. Atualmente, a instituição mantém parcerias de intercâmbio com mais de 20 escolas internacionais. Frente ao que foi explanado, a Jacarandá possui representatividade uma vez que está em processo de internacionalização e também, inserida no cenário internacional tendo em vista acreditação e os acordos conquistados.

3.8 Unidade social de estudo – Ipê

Fundada em 1958 e considerada uma das cinco maiores universidades brasileiras, a unidade Ipê foi considerada a melhor universidade privada do Brasil, em 2010. Esta unidade iniciou o processo de internacionalização em 2005 com o objetivo de criar um ambiente multicultural e garantir a mobilidade de seus estudantes a fim de que tenham acesso a conteúdos diferentes dos oferecidos pela instituição. Neste mesmo ano, instituem a Assessoria de Relações Internacionais. Quando da data de sua criação, a Assessoria de Relações Internacionais contava com apenas oito instituições internacionais conveniadas. Atualmente, alcança 126 parcerias ativas com instituições localizadas em mais de 25 países do mundo.

Assim, o acolhimento de estudantes internacionais e o envio de estudantes brasileiros também evolui a cada ano. Outro aspecto das estratégias de internacionalização contempla a

área de extensão da Universidade que passa a ser orientada pela política de internacionalização. Em 2007, esta IES firmou uma parceria inédita com o objetivo de conceder bolsas de estudos para estudantes carentes, para realizarem intercâmbio no exterior. Frente ao exposto, esta unidade apresenta as características necessárias à esta investigação.

De acordo com os preceitos da pesquisa qualitativa, a composição do *corpus* da pesquisa envolverá estudantes vinculados às unidades sociais de estudo, descritas. É relevante considerar o que Godoy (2010, p.136) destaca em se tratando de estudo de caso qualitativo. Segundo a autora: “não se trabalha com o conceito de amostragem estatística, é importante estabelecer algum critério que nos informe quando encerrar o trabalho de campo”. Por essa razão, não é possível determinar o número de respondentes, na partida. Todavia, ao se constatar a recorrência nos relatos acerca dos fatores mobilizados para os respondentes relacionados às unidades sociais de estudo e dessa forma atingir a saturação teórica, será dada por encerrada a coleta de materiais empíricos. A sessão seguinte compreenderá os tipos de pesquisas, técnicas de coleta e de tratamento utilizados nessa investigação.

3.9 Tipos de pesquisa, técnicas de coleta, tratamento e interpretação

Nessa etapa do capítulo, o desenho da pesquisa assume um caráter mais instrumental. Levando em conta a lógica da investigação científica, os tipos de pesquisa constituem-se nos procedimentos que oferecem maior adequação na busca por resultados. Cada abordagem acolhe graduações de aprofundamentos específicos no tocante aos tipos de pesquisa, que variam de acordo com o objetivo da investigação (CERVO *et al*, 2007), das escolhas epistemológicas e metodológicas.

Na busca de ampliar a legitimidade dos resultados, faz-se necessário explorar diversos tipos de pesquisas. Esses, combinados, podem limitar a ocorrência de vieses advindos da interpretação sustentada por apenas um tipo de pesquisa (BELTRÃO; NOGUEIRA, 2011). O uso de múltiplas fontes de informação, característica da pesquisa qualitativa, provê uma série de elementos sobre a unidade social de estudo. Essas fontes se complementam, por essa razão, há a necessidade de utilizar mais de um tipo de pesquisa. Yin considera a existência de seis fontes de evidências no que se refere à coleta de materiais e informações, a saber: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2010). No contexto dessa investigação serão exploradas as fontes bibliográficas, documentais e de campo. Com base na literatura consultada, a descrição dos tipos pesquisa a serem utilizados, bem como a justificativa para o uso de cada um será apresentada na sequência.

Na pesquisa bibliográfica, o exercício da coleta se dá de forma a localizar e consultar fontes de informações escritas sobre o tema. Nesse contexto, considera-se que investigar em um campo bibliográfico seja colher informações nas fontes de materiais constituídos de publicações (livros, dicionários, enciclopédias, artigos publicados em periódicos (revistas e jornais) ou em anais de reuniões acadêmicas, ensaios, resenhas, monografias, relatórios de pesquisas, dissertações, teses, apostilas, boletins) (LIMA, 2008).

Considerando que a busca por materiais que auxiliem na construção do conhecimento acerca da mobilidade acadêmica se dá, nesse caso, no âmbito de um programa de *stricto sensu*, os textos teóricos adquirem acentuado valor no sentido de apoiar o processo investigativo no que concerne a formulação e justificativa dos problemas explorados. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica foi empregada como suporte para a construção do referencial teórico e conceitual. Sob esse aspecto, esse tipo de pesquisa proporcionou subsídios que permitiram o desenvolvimento dos instrumentos de coleta dos materiais, bem como proveu as lentes pelas quais os materiais coletados foram interpretados (LIMA, 2008). Referências bibliográficas que retratam reflexões e experiências de internacionalização do ensino superior forneceram elementos que orientaram o exercício interpretativo das informações coletadas nos documentos e no próprio campo, a partir de categorias de análise.

Ainda nessa trilha, a investigação congregou também, materiais advindos de documentos produzidos no âmbito das unidades sociais de estudos. A pesquisa documental exerceu um papel fundamental e de grande relevância para esse estudo, uma vez que a exploração desse recurso permitiu o contato com uma fonte rica e estável de dados, ainda sem o tratamento analítico (GIL, 2002). Para Yin, na perspectiva do estudo de caso, os documentos desempenham a importante função de corroborar e ampliar as evidências de outras fontes. Por essa razão, esse tipo de pesquisa foi empregado em caráter complementar à pesquisa bibliográfica e de campo (YIN, 2010). O autor entende que: “devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização dos estudos de caso (YIN, 2010, p.130)”.

Por documentos devem ser compreendidos os seguintes materiais: recortes de jornais, textos publicados na *mídia*, cartas memorandos e outras correspondências, relatórios, documentos administrativos, estatísticas, banco de dados e elementos iconográficos, como por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias e filmes (GODOY, 2010). É pertinente destacar o potencial da pesquisa documental no tocante a produção de dados, velocidade com que eles circulam e a possibilidade de acesso proporcionada pela chamada era da informação. Uma ampla gama de documentos oriundos das esferas pública e privada apresenta-se cada vez

mais disponível aos pesquisadores (BELTRÃO; NOGUEIRA, 2011). No âmbito dessa investigação, os documentos dos arquivos institucionais servirão de fonte de consulta. As instituições disponibilizaram informações que são públicas e que poderiam servir de base para as interpretações registradas no âmbito deste trabalho em razão do compromisso de sigilo estabelecido. Quanto aos documentos públicos, pode-se destacar alguns dos que foram particularmente explorados, sendo eles a política de internacionalização das IES escolhidas como unidades sociais de estudo, relatórios assinados por agências multilaterais tais como aqueles anualmente divulgados pela OCDE e UNESCO, sítios tais como o do Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI) e ERASMUS, entre outros.

Por fim, chega-se a pesquisa de campo. Essa, parte da premissa que os fatos serão investigados no ambiente onde eles sucedem, considerando o tempo, local e como ocorrem. No âmbito desta etapa do processo investigatório, diferentemente de pesquisa de laboratório onde é possível controlar as variáveis, a pesquisa de campo procura não interferir sobre o fenômeno (LIMA, 2008). Em conformidade com os vetores que orientam esta pesquisa, o ambiente se constituiu nas unidades sociais de estudos, ou seja, nas instituições de ensino superior em que se realizou a coleta das informações quando já se passara mais de três meses, tempo para se ambientar, da chegada dos estudantes ao Brasil.

Compete lembrar o que Godoi e Mattos alertam a respeito das decisões procedimentais, segundo os autores, essas “estão amarradas ao quadro teórico que define o objeto de estudo e à metodologia da pesquisa, e, portanto, sua base epistêmica” (GODOI; MATTOS, 2010 p. 307). Importante resgatar que este estudo lançou mão de um instrumento de coleta de caráter quantitativo com o objetivo de mapear as motivações dos estudantes, uma vez que seria impraticável trabalhar com todos os aspectos elencados no quadro 2. É deste mapeamento que emergem as categorias de análise pertinentes a estas unidades. Portanto, nesta fase da coleta, o instrumento utilizado se constitui em um questionário composto por 20 questões de múltipla escolha, apresentado em inglês. Inicialmente o instrumento foi submetido a cinco profissionais da área de pesquisa e com ampla experiência em viagens de estudos internacionais. Após todas as alterações, conforme propostas pelo grupo e ponderado pela autora, o questionário foi hospedado na plataforma Survey Monkey⁷ e o *link* para as questões, disponibilizado para as unidades sociais de estudo. Por uma questão de manterem sob sigilo os dados dos estudantes, as Instituições se incumbiram de enviar o link para eles.

⁷<http://pt.surveymonkey.com/>

Em razão do tempo necessário para a ambientação dos estudantes, a coleta foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2012 e abril e maio de 2013. Ao todo, 71 estudantes responderam completamente ao questionário, distribuídos entre as três unidades sociais de estudos, conforme informado no quadro 8. As informações advindas destas 71 observações foram tratadas da seguinte forma: das 20 questões, sete eram compostas por 83 itens, no total, com opções de respostas em escala de *likert* de cinco pontos (cinco para concordo totalmente e um para discordo totalmente). Assim, para cada item respondido, foram somados todos os pontos marcados e divididos por 71. Definiu-se como critério, que os itens que apresentassem média maior do que quatro e desvio padrão de até um, revelariam as categorias de análise, dado o grau de concordância com o item apresentado. Conforme pode ser observado no quadro 7 há categorias convergentes e divergentes nos eixos motivação para escolha do país, motivação para a escolha da cidade, motivação para a escolha da instituição e significado da experiência de mobilidade acadêmica no Brasil nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional.

Eixos	Categorias	Unidade		
		Figueira	Jacarandá	Ipê
Motivações para a escolha do Brasil		O interesse em conhecer o Brasil	O interesse em conhecer o Brasil	O interesse em conhecer o Brasil
		Ter uma experiência intercultural	Ter uma experiência intercultural	Ter uma vivência intercultural
		Ter um diferencial no currículo	Ter um diferencial no currículo	Ter um diferencial no currículo
		Investir em uma carreira internacional.	Investir em uma carreira internacional.	Investir em uma carreira internacional
		Aperfeiçoar o conhecimento de idiomas		Desenvolver competências relacionadas à profissão escolhida
Motivações para escolha da cidade		Importância econômica da cidade de São Paulo	Importância econômica da cidade de São Paulo	
Motivações para escolha da instituição		Pré-existência de acordo de cooperação com a instituição de origem.	Pré-existência de acordo de cooperação com a instituição de origem	Possibilidade de validar na instituição de origem os créditos cumpridos nesta unidade
			Possibilidade de validar na instituição de origem os créditos cumpridos nesta unidade	Ter certificações internacionais.
			Ter certificações internacionais.	

Significado da experiência	Aprendi a ser mais independente	Aprendi a ser mais independente	Aprendi a ser mais independente
	Sinto-me capaz de cuidar da minha vida	Sou capaz de cuidar da minha vida	Sou capaz de cuidar da minha vida
	Melhorei minha capacidade de adaptação às mudanças	Melhorei minha capacidade de adaptação às mudanças	Melhorei minha capacidade de adaptação às mudanças
	Aprendi outros idiomas	Aprendi outros idiomas	Aprendi outros idiomas
	Expandi meus horizontes culturais	Expandi meus horizontes culturais	Expandi meus horizontes culturais
	Melhorei minha capacidade de comunicação	Melhorei minha capacidade de comunicação	Melhorei minha capacidade de comunicação
		Ampliei as possibilidades de colocação profissional	Ampliei as possibilidades de colocação profissional
			Interessei-me por outras áreas de conhecimento

Quadro 7: Eixos e respectivas categorias
 Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

No exercício interpretativo, estas categorias serão tratadas no conjunto das três unidades, agrupadas conforme os eixos motivação e significado, uma vez que estas respondem as questões de pesquisa.

A interpretação em conjunto contemplou também os resultados das 13 questões de múltipla escolha que procuravam identificar o perfil dos respondentes e indicadores quanto a fonte patrocinadora do período de estudos, preocupações antes da partida, providências para a viagem, bem como os contatos estabelecidos no período em que viveram no Brasil.

As categorias reveladas em cada eixo serão tratadas no domínio de cada unidade social de estudos, de acordo com o que emerge particularmente em cada uma delas. Por esta trilha, seguem as descrições sobre o perfil dos estudantes, seu capital linguístico e suas experiências de mobilidade acadêmica. Assim, as interpretações dos resultados que concernem às unidades estão centradas nos seguintes eixos:

- a. As *motivações* para a escolha do Brasil;
- b. As *motivações* para a escolha das cidades de São Paulo e Belo Horizonte como base para se instalarem durante a temporada de estudos;
- c. As *motivações* para elegerem Instituições de Educação Superior, paulistanas e belo-horizontina que possuem perfis distintos, mas que se apresentam significativo estágio de internacionalização.
- d. Os *Significados* desta experiência nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional.

Para dar voz aos estudantes em uma perspectiva qualitativa, sendo coerente com o referencial teórico e o objeto em questão, a forma escolhida foi por meio de conversas guiadas, ou seja, de entrevistas. Estas se constituem em uma das mais importantes fontes de evidências e de informações para os ‘estudos de caso’. Isso porque, a maioria é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais (YIN, 2010). Desta forma, as instituições de educação

que acolhem os estudantes internacionais são espaços essenciais no que tange ao campo para pesquisa sobre este tipo de mobilidade.

Na esfera do estudo de caso qualitativo que utiliza fontes variadas e é triangular por excelência, foi do contato com os atores que vivem a experiência da mobilidade acadêmica, na perspectiva do estudante, que advieram os mais importantes elementos para o estudo de caso proposto. Do diálogo com os atores durante o período de estudos fora do seu país de origem, extraíram-se evidências que, respaldado pelo aporte teórico, proporciona uma leitura mais acurada do fenômeno. Por essa razão, as entrevistas foram fundamentais no que concerne ao auxílio para a compreensão sobre as crenças, valores, conflitos e contradições (DUARTE, 2004). Portanto, buscou-se desvelar o perfil destes estudantes, suas experiências de viagens pregressas motivadas pelos estudos, quem financiou seu período de estudos, que influência a família exerceu sobre suas escolhas, quais fatores os mobilizaram a vinda ao Brasil e, sobretudo a escolha pela instituição de ensino.

As interlocuções, no âmbito da investigação científica, proporcionaram uma forma de mergulho em profundidade no universo dos sujeitos, onde é possível coletar indícios sobre a maneira como cada um percebe a sua realidade. Os materiais consistentes, provenientes das entrevistas permitiram a descrição e compreensão da lógica que influencia as relações que se estabelecem no interior do grupo. Visto sob o aspecto do primor das informações, em geral é mais difícil obter riqueza dos materiais com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004). Nessa trilha, torna-se necessário ouvir os gestores das áreas responsáveis por operacionalizar os programas de intercâmbio das unidades de estudos, uma vez que vivenciam o processo da internacionalização, sob o ponto de vista do estudante e da instituição. Entretanto, em razão de incompatibilidade de agendas, as 20 questões iniciais que compunham a orientação para estas entrevistas foram respondidas pelas três gestoras, por *e-mail*.

Quanto ao suporte às entrevistas dos estudantes, foi utilizado um roteiro composto por 35 questões, apresentadas na língua inglesa que puderam ser desdobradas em outras perguntas quando houve necessidade de mais esclarecimentos. O contato com os estudantes para o agendamento das entrevistas foi intermediado por suas respectivas instituições de acolhimento. Os estudantes das unidades de São Paulo responderam as questões em encontros presenciais na própria IES. Já os estudantes de Belo Horizonte foram entrevistados a partir de conexões via Skype. Assim como na etapa de coleta quantitativa, os estudantes foram entrevistados nos meses de outubro e novembro de 2012 e abril e maio de 2013. Ao todo, 15 estudantes participaram desta fase da pesquisa, sendo cinco de cada unidade.

De posse dos dados coletados, os materiais foram transcritos. Cabe informar que os estudantes que se sentiam seguros em relação ao idioma português, fizeram questão em realizar a entrevista em português e justificavam explicando que eram formas de se exporem ao idioma. Aqueles que se sentiam mais seguros em se comunicar em inglês, assim o fizeram. Neste caso, as entrevistas foram traduzidas para o idioma português, depois de transcritas.

No que tange ao tratamento do material coletado no âmbito da pesquisa qualitativa, o tratamento foi realizado por meio da análise de conteúdo qualitativa. Laurence Bardin (2010) definiu análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010 p. 44)

Na utilização desta técnica de tratamento e análise, o material decorrente das entrevistas com os estudantes foi explorado de forma a revelar as categorias temáticas para posterior interpretação. Essa categorização é realizada através do procedimento de classificação de elementos característicos de um conjunto, por distinção. As categorias, na perspectiva da análise de conteúdo, são chamadas de unidades de registros. Essas unidades agrupam elementos que possuem atributos comuns (BARDIN, 2010).

Assim, a exploração do conteúdo gerado a partir das entrevistas, gravadas e transcritas, seguiu as etapas recomendada por Bardin (2010): primeiro foi realizada uma pré-análise. Nesta fase, fez-se uma leitura flutuante, cujo objetivo foi determinar as unidades de registros para a interpretação das informações coletadas. O segundo momento contempla a exploração do material, onde foi realizada a codificação e enumeração de itens de significação agrupados em categorias temáticas. Importante esclarecer que este processo foi percorrido nas quinze entrevistas realizadas. Desta forma, foram consideradas as categorias temáticas que emergiram da convergência entre os discursos dos estudantes pertencentes a cada unidade social de estudos. Embora as categorias de análise tenham sido formuladas na fase quantitativa, conforme descrito anteriormente, optou-se por fazer o tratamento do material das entrevistas sem considerar, em um primeiro momento, as categorias que emergiram dos dados do questionário. O objetivo era identificar convergências entre os temas revelados nas narrativas e nas categorias que se destacaram. Após o tratamento qualitativo, observou-se que os temas que se sobressaíram, devido sua recorrência nas entrevistas, convergiram com as categorias de análise que emergiram na etapa quantitativa. O que imprimiu maior legitimidade aos resultados desta pesquisa. Cabe ressaltar que, embora a convergência

identificada possa parecer evidente neste momento, não o eram antes de iniciar o tratamento dos materiais.

Considerando que não há uma teoria da mobilidade acadêmica e que não há estudos no Brasil que permitisse comparar os resultados e que, portanto se trata de uma investigação de caráter exploratório, optou-se por se cercar de precauções a fim de imprimir o rigor que pressupõe a pesquisa científica. No entanto, é importante alertar de que os discursos refletem uma representação social do grupo investigado, ou seja, um conhecimento cuja função é produzir comportamentos a partir da comunicação entre os indivíduos que se manifestam através das práticas sociais (MOSCOVICI *apud* MARCO, 2004). Desta forma, as manifestações dos estudantes são permeadas por representações sociais que refletem o imperativo da mobilidade acadêmica daqueles que desejam um diferencial no currículo e um destaque social. Assim, no capítulo seguinte tratar-se-á de descrever os dados da pesquisa bem como as interpretações.

4 ESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS MATERIAIS

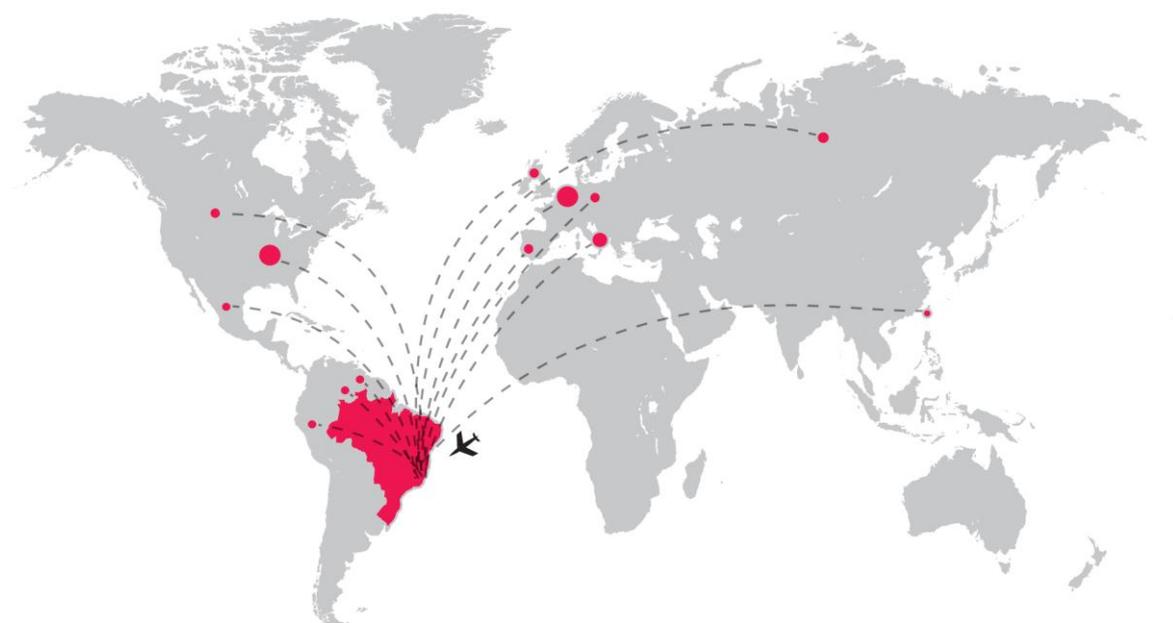
O objetivo deste capítulo reside em descrever e interpretar os materiais coletados por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas em profundidade. Para tanto, faz-se oportuno resgatar a pergunta que norteia esta investigação: **quais são as motivações que levam estudantes internacionais a escolher o Brasil, as cidades de São Paulo e Belo Horizonte e as Instituições de Educação Superior, aqui representadas pelos codinomes de Figueira e Jacarandá, sediadas em São Paulo e Ipê, sediada em Belo Horizonte.** Deste modo, na perspectiva de um estudo de caso múltiplo, os eixos *motivação para escolha do país, motivação para a escolha da cidade, motivação para a escolha da instituição e significado da experiência de mobilidade acadêmica no Brasil nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional*, serão tratados no âmbito de cada unidade social de estudos.

O capítulo está construído de modo que cada unidade de estudo se constitui em um subcapítulo. O primeiro deles contempla a descrição e interpretação dos materiais coletados na perspectiva da USE Jacarandá. O segundo, procede de maneira semelhante em relação à USE Figueira. Por fim, o terceiro será dedicado ao desenvolvimento da USE Ipê. Cada um destes subcapítulos iniciar-se-á pela descrição dos dados que permitem traçar o perfil de cada grupo de estudantes internacionais acolhidos nas respectivas USE. Na sequência, no domínio de cada eixo serão descritas as categorias identificadas a partir da análise dos dados coletados por meio de questionário e corroboradas com materiais obtidos no âmbito das entrevistas.

No que concerne aos estudantes que responderam ao questionário, faz-se necessário construir um panorama capaz de retratar o perfil do grupo e o acolhimento nas três unidades de estudos. A figura 7 ilustra o percentual de respondentes em cada USE, considerando o total de 71 respondentes. O detalhamento sobre a pesquisa quantitativa, pode ser observado no quadro 8. As três unidades, em conjunto, receberam entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, respectivamente, 205 estudantes de graduação para cursarem disciplinas nos cursos de Administração. Destes, 143 escolheram a unidade Figueira, o que representa 70% do total de acolhimento de estudantes presentes nas três unidades. Dos 143 estudantes acolhidos por esta USE, 43 preencheram o instrumento de coleta completamente, sendo então considerados válidos. Estes números representam 30% do total de acolhimento nesta unidade, 60,5% do total de respondentes. A USE Jacarandá recebeu no mesmo período 31 estudantes internacionais. Isso representa 15% dos 205 estudantes acolhidos nas três unidades. Dos 31 estudantes, 12 colaboraram respondendo integralmente ao questionário, representando 39% do total de acolhimento nesta unidade e 17% do total de respondentes.

Quanto à unidade Ipê, esta foi integrada ao escopo desta investigação no primeiro semestre de 2013. Assim sendo, a coleta dos materiais nesta USE foi realizada somente nos meses de abril e maio do mesmo ano. Por esta razão o número de acolhimentos reflete apenas este período. No primeiro semestre de 2013, a unidade Ipê recebeu 31 estudantes. O que representa 15% do total dos 205 estudantes acolhidos entre as três unidades. Dos 31 estudantes recebidos nesta USE, 16 responderam completaram ao questionário, representando 52% dos estudantes da unidade e 22,5% do total de respondentes.

Mobilidade Corpórea de Estudantes Internacionais



● Figueira ● Jacarandá ● Ipê



• dados coletados entre 2012 e 2013

Figura 7: Acolhimentos realizados pelas USE's.
Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Levando em consideração a coleta nas três unidades, dos 205 estudantes acolhidos, 71 responderam totalmente ao instrumento de coleta de caráter quantitativo. Isso representa 35% de todos os acolhimentos no período. Com base nos 71 respondentes, foi possível identificar que 48% são do gênero feminino e 52% do gênero masculino. O detalhamento acerca do gênero em cada unidade será tratado no âmbito de cada subcapítulo.

País	Unidades de estudos			Total Geral
	Figueira	Jacarandá	Ipê	
Alemanha	6		1	7
Áustria	2			2
Bélgica		1		1
Canadá	1			1
China	1			1
Colômbia			1	1
Equador			1	1
Estados Unidos da América	8		1	9
Finlândia	1			1
França	10	1	4	15
Holanda	1	3		4
Inglaterra		1		1
Itália	2	3	1	6
Marrocos	1			1
México	2		7	9
Noruega	1			1
Peru	1			1
Polônia	2			2
Portugal		2		2
Rússia	3			3
Singapura		1		1
Suíça	1			1
Total Geral	43	12	16	71
Percentual (total de acolhimento)	70%	15%	15%	100%
Total de estudantes acolhidos	143	31	31	205
Total de observações	43	12	16	71
Proporcionalidade de observações	30%	39%	52%	35%
Feminino	47%	25%	69%	48%
Masculino	53%	75%	31%	52%
Total	100%	100%	100%	100%

Quadro 8: Panorama de acolhimentos nas IES investigadas

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Junto às categorias de análise serão descritos os materiais provenientes da coleta de caráter qualitativo, realizada por meio de entrevistas em profundidade, orientada por roteiro

semiestruturado. Para que seja possível conhecer um pouco sobre o perfil destes estudantes, o quadro 9 reúne informações extraídas destas entrevistas de forma que haja uma percepção acerca da idade, país e instituição de origem e os cursos nos quais os estudantes realizam as disciplinas. Compõe também este quadro a formação do pai, da mãe, a fonte provedora do aporte financeiro, o capital linguístico e de mobilidade, a experiência profissional e os projetos de formação e profissionais. As entrevistas foram realizadas entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013. No total foram entrevistados 15 estudantes, sendo cinco de cada USE. Os estudantes da unidade Jacarandá estão representados pelos códigos E1, E2, E3, E4 e E5. Já os da unidade Figueira, são identificados por E6, E7, E8, E9 e E10. Na unidade Ipê, os estudantes estão caracterizados pelos códigos E11, E12, E13, E14 e E15.

Na medida em que o material empírico reunido neste capítulo oferece a possibilidade de se aproximar do fenômeno e compreender como ele acontece, torna-se de grande relevância para as discussões sobre o tema mobilidade acadêmica. Visto por este ângulo, o material permite conhecer os atores envolvidos na mobilidade acadêmica de estudantes internacionais que escolhem o Brasil para um período de estudos, suas motivações, o que pensam sobre os brasileiros, sobre os professores e o que levam desta experiência.

Código	Idade (em anos)	País de origem	Instituição de origem	Curso na Instituição destino	Formação da mãe	Formação do pai	Quem financia	Possui bolsa	Idiomas que fala	Realização de intercâmbios anteriores	Experiência profissional	Projetos de formação	Projetos profissionais
E1	23	Espanha	Carlos III	Administração e Economia	Sociologia	Arquitetura	Os pais	Não	Inglês, francês e português	Suécia, Canadá, Irlanda	Estagiário de contabilidade	Fazer mestrado e doutorado	Trabalhar em consultoria
E2	24	Espanha	Carlos III	Economia	Sociologia	Sociologia	Os pais	Não	Inglês, francês	USA, Roma	Estagiário	Fazer mestrado em finanças	Trabalhar no setor bancário em Londres.
E3	21	Suíça	University of St Gallen	Administração e Economia	Enfermagem	Engenharia e economia	Parte os pais	Parte Fundação Lima	Inglês e francês	Nova Zelândia	Não	Ainda não sabe o que fará.	Trabalhar no Brasil em consultoria de negócios.
E4	22	Espanha	Carlos III	Administração e Economia	Dona de casa	Agricultor	Recursos próprios	Bolsa da Universidade	Não fala outro idioma	Nuca saiu do país	Ajudante em uma fábrica de móveis	Fazer mestrado, mas não sabe a área.	Trabalhar fora do país, mas não sabe a área.
E5	22	Bélgica	Katholieke Universiteit Leuven	Administração e Economia	Não tem graduação	Não tem graduação	Os pais	Não	Inglês, francês, espanhol, português, alemão e italiano.	Espanha	Trabalhos temporários no verão.	Ainda não sabe o que fará.	Trabalhar no Canadá, Suíça e Brasil. Mas, ainda não sabe exatamente onde, tampouco a área.
E6	20	USA	CIEE	Administração	Enfermagem	Diretor de segurança	Recursos próprios	Bolsa da Universidade	Espanhol	Não	Estágio	Projetos de formação	Investir em uma carreira internacional em Recursos Humanos ou Marketing.
E7	21	Espanha	ESADE	Administração	Medicina	Engenheiro	Os pais	Bolsa do Santander	Castelhano, francês, alemão, português e inglês.	Não	Estágio	Fazer mestrado e doutorado. Não sabe a área.	Carreira internacional em finanças.
E8	20	França	ESC PAU	Administração	Farmácia	MBA, pós graduação, Mestrado	Os pais	Não	Espanhol, Inglês e português	Não	Estágio	Fazer mestrado	Carreira internacional, mas não sabe a área.
E9	24	Polônia	Warsaw	Administração	Engenharia	Engenharia	Os pais	Não	Inglês e alemão	Não	Trabalhou para empresas diferentes empresas.	Fazer um mestrado em economia, business internacional.	Trabalhar no ambiente de negócios,
E10	23	Polinésia Francesa	HEC Paris	Administração	Não sabe	Não sabe	A mãe	Não	Inglês, Espanhol e Português.	Alemanha	Assistente de marketing	Fazer o PhD no setor financeiro e relacionados	Ainda não sabe o que fará.

E11	22	Alemanha	University of Applied Sciences in Regensburg	Relações Internacionais e Administração	Professora	Comércio, negócios	Os pais	Programa do governo alemão e empresas alemãs	Francês, inglês e português.	EUA e França	Estágios	Fazer mestrado	Investir em uma carreira internacional
E12	28	França	Université Paris-Sorbonne	Relações Internacionais	Não sabe	Química	Recursos próprios	Bolsa da Universidade	Polonês, Português, Espanhol e Inglês.	Não	Trabalhos em associação de solidariedade internacional, criou uma associação que faz a promoção da cultura brasileira.	Fazer mestrado e doutorado. Mas, ainda não sabe a área.	Continuar trabalhando na associação que faz a promoção da cultura brasileira.
E13	22	Equador	U. T. Federico Santa Maria (Equador)	Administração, Ciências Econômicas e Relações Internacionais	Engenheira comercial	Engenheiro comercial	Mãe e recursos próprios	Não	Inglês, francês e português.	Bélgica	Trabalhos com aulas de inglês e em uma construtora	Fazer uma pós-graduação em Marketing Hoteleiro	Projeto de ter um hotel no Equador
E14	22	França	Group ESEO	Engenharia	Licenciatura em língua inglesa	Falecido	Os pais	Bolsa da Universidade	Inglês, espanhol	China, Inglaterra	Estágio na área de engenharia de telecomunicações.	Neste momento não tem projeto de continuar os estudos	Investir em uma carreira internacional
E15	22	México	Universidad Autónoma de Chiapas	Turismo	Enfermagem	Não sabe	A mãe	Bolsa do governo do México, através do Banco Santander	Inglês, francês e alemão	Não	Estágio na Disney	Fazer um mestrado na Holanda, em qualificação do espaço turístico.	Trabalhar na Disney

Quadro 9: Panorama sobre os entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

4.1 Unidade social de estudo – Jacarandá

Investir em pesquisa e gerar conhecimento voltado para o desenvolvimento do mercado de capitais no Brasil era o objetivo da Jacarandá em junho de 1970. Em 1999, a instituição inicia a oferta de cursos na Faculdade de Administração e Economia e em 2002 forma os primeiros graduandos. Em 2007, a unidade de São Paulo passa a integrar o *International Affiliated Membership da EFMD - European Foundation for Management Development*. Também oferece cursos de pós-graduação pela *AMBA – The Association of MBA's*. Neste mesmo ano, inaugura o mestrado profissional em Administração com ênfase em Estratégia, e lança a dupla titulação com a Universidade Nova Lisboa. Assim, os estudantes dos mestrados profissionais de Economia e Administração que atingem os créditos exigidos em ambas instituições têm a possibilidade de obter dupla diplomação. Em 2009 é lançada a dupla diplomação com a *Tulane University* (certificação norte-americana) e oferecida aos estudantes do MBA Executivo ou do MBA Executivo em Finanças, ex-alunos e membros da comunidade *Alumni* (MBAs)

O processo de acreditação iniciado em 2004 resultou em sua obtenção em 2010, sendo avaliado como *world class* no processo de gestão do aprendizado pela *AACSB International*, a mais reputada entidade de certificação de escolas de negócios no mundo. Esta conquista exerce papel determinante no processo de internacionalização da instituição. Para se dimensionar a importância desta acreditação, apenas 12% das escolas de negócio no mundo são acreditadas por esta entidade, e apenas 12 delas estão situadas na América Latina. No Brasil, esta conquista merece destaque porque se trata da segunda escola brasileira acreditada. Neste contexto, a meta de internacionalização se intensificou, sendo realizadas formalizações de parcerias com universidades e escolas de negócios localizadas em distintos países. Atualmente, a instituição mantém parcerias de intercâmbio com mais de 20 instituições internacionais. Frente ao exposto, a Jacarandá possui representatividade qualitativa uma vez que está em avançado processo de internacionalização em curso.

4.1.1 Perfil dos estudantes

Entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, esta IES acolheu 31 estudantes de graduação de diferentes nacionalidades. Destes, 39% responderam ao instrumento quantitativo completamente, o que representa em números absolutos, 12 observações válidas. Desta forma, em termos de perfil observou-se que 75% dos respondentes desta unidade são do gênero masculino e 25% feminino, sinalizando uma assimetria entre a mobilidade de homens e mulheres. A faixa-etária deste grupo está entre 20 e 24 anos, o que

representa uma média de idade de 22 anos. O domínio da língua inglesa revela sua supremacia quando 100% afirmam proficiência em nível avançado no idioma. Contudo, conforme pode ser observado no quadro 10, comunicam-se em outras línguas, até mesmo em português, considerado em nível avançado de proficiência por 42% dos respondentes.

Proficiência	Idiomas				
	INGLÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	ALEMÃO	PORTUGUÊS
Avançado	100%	0%	17%	8%	42%
Intermediário	0%	17%	8%	25%	25%
Elementar	0%	83%	75%	67%	33%

Quadro 10: Capital linguístico - USE Jacarandá
Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Observa-se que 25% dos respondentes dessa unidade de estudo já viveram experiência de estudos em outros países conforme quadro 11. Contudo, apenas um estudante saiu do continente europeu, caso do italiano que escolheu os Estados Unidos para esta experiência. A título de informação, somente em 2010, a Itália enviou (4.036) para os Estados Unidos, conforme o relatório da OCDE (2012).

Países de origem	Países de destino
Itália	Estados Unidos
Itália	Áustria
Bélgica	Espanha

Quadro 11: Participação anterior em intercâmbios - USE Jacarandá
Fonte: Elaborado pela, 2013.

O aporte financeiro para o período de estudos destes estudantes provém de recursos próprios (17%), de seus pais (16%) ou da obtenção de bolsa de estudos concedida pelo país de origem (17%). No entanto, os dados revelam que nenhum estudante se mantém no Brasil, durante o período de estudos, com recursos próprios ou apenas com a bolsa de estudos, o que pode explicar o pouco expressivo capital de mobilidade dos estudantes desta USE. Parece revelador o fato de que 67% dos respondentes da Jacarandá declararam ter receio de enfrentar dificuldades financeiras, preocupação superada apenas pelo temor de 75% com a questão da (in)segurança pública no Brasil.

Dito isso, pode-se questionar o que levou estudantes com o perfil descrito a superar os receios e escolherem o Brasil, particularmente a cidade de São Paulo e especialmente a Jacarandá, para viver por essa temporada de estudo? E o que tem significado esta experiência para eles?

4.1.2 Motivações para escolha do Brasil

O projeto de estudar por um período em outro país envolve diversos aspectos. Entre eles, o próprio estudante, a sua família, a instituição de origem e de destino etc. Mais do que o investimento financeiro implicado, há questões emocionais, como sentir a ausência da família, assumido por 42% como uma preocupação antes de partir. No entanto, há preocupações que também são relevantes, como o receio de terem dificuldades em relação à habitação (42%). Contudo, no âmbito desta USE, sob o eixo motivações da escolha pelo Brasil quatro categorias emergem com força:

- ∴ **Interesse em conhecer o Brasil;**
- ∴ **Viver uma experiência intercultural;**
- ∴ **Ter um diferencial no currículo;**
- ∴ **Investir em uma carreira internacional.**

Observa-se que embora estas categorias não estejam elencadas em ordem de relevância, estão relacionadas entre si. Há o interesse em conhecer o país e, uma vez vivendo no Brasil, terão uma experiência intercultural. Ponderando que desejam investir em uma carreira internacional, o registro de uma experiência de mobilidade acadêmica no Brasil se constitui em um diferencial no currículo. Isso fica evidente no discurso dos entrevistados quando esclarecem que:

E1- “Na verdade, acho que vou ter mais oportunidades de me promover profissionalmente aqui do que na Espanha. E o salário vai ser maior. Há cinquenta por cento de nível de desemprego entre os jovens. A concorrência é tão alta, que se você vai pegar um emprego, vai ser um emprego de muitas horas, não é bem remunerado, você não é promovido, porque tem tantas competências que não é um bom momento. Aqui a situação é contrária. O país está crescendo, tem muita oportunidade de emprego.”

E2 - “O Brasil está se tornando um país muito importante no mundo, muitas oportunidades de emprego, muito diversificado culturalmente.”

E3 - “Por que eu quero trabalhar no estrangeiro. (...) Se eu quero trabalhar no setor bancário eles precisam de pessoas com experiência internacional, por que o mundo obviamente não trabalha como a Suíça, se você apenas sabe como a Suíça trabalha e você for trabalhar na América Latina você terá dificuldades, e eu acho que essa experiência, durante um semestre dá a você o conhecimento e a especialidade de lidar com situações internacionais.”

E4 - “O que mais me motivou, foi a situação ruim da economia espanhola. Você imagina ter um desemprego de 50%, entre as pessoas jovens formadas, da Espanha. O jornal fala: “A melhor geração formada da Espanha tem um desemprego muito alto. Ela vai viver pior que seus pais”, porque tem um desemprego muito alto. (...) daí eu pensei que fazer um intercâmbio, ter uma experiência internacional é um grau de experiência no currículo. (...) vai me abrir portas para meu futuro profissional. Então, a situação econômica me incentivou a sair para eu ter melhores possibilidades de trabalhar e encontrar trabalho.”

E5 - “É uma oportunidade que não é dada a todos. Estamos bem privilegiados ao ter essa oportunidade. Além disso, sei que é muito importante conhecer o mundo fora do que você conhece lá, de onde você é.”

Mesmo assim, emergem outros aspectos nestas narrativas, tais como a imagem do Brasil no cenário econômico internacional, a situação econômica que pesa sobre alguns países da Europa. Estes dois aspectos parecem estar relacionados, uma vez que o Brasil pode representar uma alternativa no que tange a oferta de emprego. E trabalhar no Brasil é factível, na medida em que o país está estudando alterações na lei de imigração para regularizar a entrada de mão de obra estrangeira no país⁸.

Apesar de não emergir como uma categoria no eixo motivações para a escolha do Brasil, as narrativas dos entrevistados revelam que aprender o idioma português se constitui em motivação para investir na mobilidade acadêmica no país. Eles assumem que:

E1 - “(...) aprender uma nova língua, porque acho que hoje em dia há muita competitividade na sociedade, então ir para fora é um artigo que faz você se diferenciar de outras pessoas. Além de falar novas línguas, você demonstra que é uma pessoa que não tem medo de ir para novos lugares e superar as adversidades. Não sei, acho que é como superação própria, mas também tem um reconhecimento de tudo isso”.

E2 - “Então a principal razão de eu ter escolhido o Brasil foi por causa do idioma, porque eu falo Francês na realidade, eu entendo um pouco de italiano, não muito, mas é muito fácil é muito similar ao espanhol”.

E3 - “Eu queria ir para o Brasil porque eu nunca estive na América do Sul e o Brasil parece ser a escolha certa para um estudante de economia porque tem muita coisa acontecendo na economia aqui”.

E4 - “(...) eu não falo Inglês e daí a possibilidade de sair fora, se reduz muito. Tinha possibilidade de ir para qualquer país da América Latina e falar espanhol, ou de ir pra um país que fala Português, porque o Português é muito parecido com o Espanhol e não vai dar tanto problema. Então só tinha a possibilidade de ir pra América Latina. (...) Eu pensei que o Brasil é o único que podia ter alguma coisa nova, a língua Portuguesa, porque os demais países tem o Espanhol, então eu não ficaria com algo novo depois de terminar meus estudos. Aí eu pensei no Brasil, pra ter a diferença de aprender algo novo que é a língua”.

E5 - “Eu decidi para vir para o Brasil para aprender Português”.

Aprender português está associado ao diferencial no currículo e a intenção de investir em uma carreira internacional. Afinal, se o Brasil está se tornando um lugar atrativo economicamente, aprender português e conhecer a cultura brasileira pode ser determinante para realização de negócios no país. Outro aspecto identificado nas entrevistas são os laços com os brasileiros. Embora este contato possa não ter sido determinante para a decisão de vir para o Brasil, pode ter contribuído ou no mínimo se constituiu em apoio para eventuais dificuldades. Os entrevistados explicam que:

⁸<http://www.sae.gov.br/site/?p=16689>

E1 - “Na verdade, meus pais tem um amigo que mora aqui em São Paulo. Ele foi para Madri para estudar. Ele estudou Engenharia Naval e conheceu meu pai lá. E aí quando a minha mãe soube que eu vinha para São Paulo, ela falou com ele”.

E4 - “Eu já conhecia um brasileiro, mas ele não era de São Paulo, era de Brasília. Ele era um estudante brasileiro que estava na Espanha quando eu pensei em vir para o Brasil. Eu perguntava pra ele sobre o Brasil. (...) ele era bacana, uma pessoa boa. Isso me incentivou também a vir para o Brasil, pelo que ele me falava sobre o país.”

O apoio em um país distante veio por parte do amigo da família quando o estudante ficou doente, logo ao chegar. A relação estabelecida pelo pai com um brasileiro foi útil nesta ocasião. O entrevistado narra que:

E1 - “Ele me esperou no aeroporto em Guarulhos e me levou pra casa dele. Estive lá dois ou três dias e depois falei: “vou para um albergue aqui na Vila Madalena, porque quero começar a me mover sozinho”. Mas, tive problemas. Primeiro fiquei doente, duas semanas, tive uma tosse crônica. Fiquei duas noites no albergue e fiquei pior ainda. O pessoal que ficava no mesmo quarto não podia dormir por minha culpa. Então ele me ligou perguntando como eu estava e viu que eu não conseguia parar de tossir ao telefone, então ele me pegou e levou de volta para a casa dele”.

Apesar do suporte recebido por este estudante, a experiência em um país, para muitos, longínquo não somente em termos geográficos, mas também culturais, pressupõe desafios de toda ordem e dimensão. E não foi diferente para os estudantes da Jacarandá. Tanto que 25% dos respondentes afirmaram terem dificuldades para cuidar de si no tocante a gerenciar e viver com recursos financeiros limitados, para alugar e manter um alojamento, cuidar da saúde, alimentação, vestuário etc. Enfim, situações que talvez não fizessem parte da vida deles em seus países de origem e que eles precisam aprender a administrar. Em seus discursos, quando entrevistados, destacam estas questões. Contudo, manifestam também outros aspectos destes desafios. Para eles:

E1 - “O maior desafio foi conseguir um quarto num apartamento onde viver por um preço acessível. (...) Você precisa de um fiador, ninguém quer alugar por menos de trinta meses. Se só vai ficar por cinco meses, não tem jeito. Os apartamentos não são alugados mobiliados”.

E2 - “Há duas coisas, primeiro de tudo é lidar com a burocracia. Eu acho que a burocracia é extremamente difícil, eles fazem tudo muito complicado, sem motivo. (...) A outra é a mentalidade, eu não sei por que eles não são tão corretos, comprometidos, sabe?”

E3 - “Eu acho que a coisa mais difícil que eu tive que aceitar no Brasil é como as pessoas lidam com perder tempo. Você perde infinitos minutos. Sempre... Quando você vai a um banco, você espera meia hora para ser atendido. Para tudo aqui você tem que contar com mais tempo. E se você precisar de alguma coisa é sempre muito difícil conseguir, sabe? Por exemplo, a Polícia Federal; é algo que você precisa fazer e não tem outro jeito e se você quer ir até lá você tem que correr o dia todo, coletar a assinatura de alguém, trazer sua foto... eu acho que há um pouco disso em todos os aspectos da vida, aqui. Porque quando eu quero ir para a academia, mesmo sabendo que eu vou ficar lá só por 40 minutos eu tenho que calcular três horas para a coisa toda. Porque tem o trânsito..., isso é realmente difícil de aceitar”.

E4 - “Acho que a maior dificuldade é que você é novo aqui, e as pessoas já se conhecem. Tem diferença. Se eu começasse na Jacarandá e terminasse na Jacarandá, seria melhor”.

E5 - “A primeira coisa que é difícil para decidir onde se quer morar, porque não se conhece a cidade, se é um bom bairro ou não. (...) Eles me falaram também que aqui é um bairro bem chato, pois não tem muitas coisas a ver. Então eu decidi que queria morar lá perto de Pinheiros”.

Lidar com a burocracia brasileira e com o tempo que se perde com atividades simples representam desafios também para estudantes internacionais. Outro aspecto ressaltado é dificuldade em lidar com atitudes nem sempre corretas por parte dos locatários. Contudo, quando os entrevistados se referem aos brasileiros, em geral, o fazem de forma positiva. Ainda que sucintamente, opinam:

E1 - “Acho que o brasileiro é muito natural. Muito bom nas relações pessoais. São muito integradores”.

E2 - “O Brasileiro é muito aberto, e muito... acolhedor, muito”.

E3 - “Eu gosto do jeito que eles incluem você em todas as atividades e automaticamente você faz parte do grupo”.

E4 - “O que mais gosto é o calor que tem os brasileiros. Eles são muito calorosos. A maioria das pessoas são integradoras e calorosas”.

E5 - “Eu gosto por que eles são muito amáveis, muito comunicativos, abertos, educados”.

Mesmo que estes estudantes tenham enfrentado desafios e provavelmente tenham ressalvas em relação à conduta dos brasileiros, 92% dos respondentes indicarão o Brasil como uma opção para outros estudantes que desejarem viver a experiência da mobilidade acadêmica internacional. Neste sentido, eles enfatizam os aspectos culturais, as belezas do país, bem como o aspecto profissional. E são enfáticos quando se referem ao país:

- Brasil é lindo;
- Rico em cultura e tradições;
- O Brasil é ótimo;
- Profissionalmente interessante, pessoalmente incrível;
- Belo, lazer.

Ainda assim, 8% não indicarão o Brasil. Contudo, não manifestaram o motivo do seu descontentamento, ou seja, não há pistas sobre o que foi frustrante. Diante deste quadro, busca-se compreender os motivos pelos quais estes estudantes escolheram a cidade de São Paulo para viver a experiência do intercâmbio.

4.1.3 Motivações para escolha da cidade

Nesta etapa, serão abordados os motivos que levaram os estudantes internacionais a escolherem a cidade de São Paulo para sua temporada de estudos. Dos dados resultantes da aplicação do questionário emerge no eixo motivação pela escolha da cidade a seguinte categoria:

∴ Importância econômica da cidade de São Paulo

No caso desta unidade, há coerência entre a motivação pela cidade e os objetivos dos estudantes no tocante a investir em uma carreira internacional. E, mais ainda, a possibilidade de trabalharem no país. Este ponto fica mais claro quando os entrevistados resgatam que:

E1 - “É a capital financeira da América Latina inteira, então achava que era uma boa opção, estudar em São Paulo e ter dois, três, cinco dias de férias e ir viajar e conhecer outros lugares. Era como o contraste, conhecer a natureza, mas viver na cidade”.

E3 - “É a maior cidade da América Latina. É a cidade dos negócios da América Latina. São Paulo foi a primeira cidade que eu pensei em escolher, porque tem a maior capacidade, a maior concentração econômica”.

E4 - “Um amigo brasileiro me falou que a oportunidade maior está aqui em São Paulo”.

O potencial da cidade é enfatizado quando 67% dos respondentes afirmam que indicarão São Paulo para outros estudantes internacionais. Para estes respondentes:

- São Paulo nunca é algo chata;
- É uma grande cidade, que oferece uma série coisas;
- São Paulo tem um enorme potencial, em muitos sentidos.

Estas referências à cidade certamente estão relacionadas aos recursos que São Paulo oferece. Isso fica mais evidente quando 75% dos respondentes admitem terem frequentado os ambientes gastronômicos da cidade, como restaurantes, cafés, bares, bistrôs, padarias etc. Os ambientes culturais, na perspectiva de locais históricos, centros culturais, bibliotecas etc. também receberam a visita de 58% dos respondentes.

Apesar das manifestações de apreço a cidade e de terem se beneficiado da estrutura que esta oferece, 33% dos respondentes não a indicarão. Emerge no âmbito desta questão os problemas com o trânsito. Contrapondo o estudante que assegura que São Paulo nunca é chata um dos respondentes se refere à cidade como chata, confusa e com excesso de tráfego.

4.1.4 Motivações para escolha da instituição

Se nesta USE a cidade de São Paulo é escolhida pelo seu poder econômico e isso está relacionada à intenção de seguir uma carreira internacional, a escolha pela instituição pressupõe uma conjunção de elementos, que de alguma forma contribua para que o estudante atinja seus objetivos no que concerne a investir em uma carreira internacional. Assim, o tratamento dos dados oriundo da aplicação do questionário revelam no eixo motivação pela escolha da instituição as seguintes categorias:

- ∴ **Pré-existência de acordo de cooperação com a instituição de origem;**
- ∴ **Possibilidade de validar os créditos instituição de origem;**
- ∴ **Ter certificações internacionais.**

Considerando as motivações que justificam a escolha do país para realizar o intercâmbio é compreensível que sejam estas as categorias emergentes. Ter um acordo de cooperação pode ser o primeiro passo rumo a uma instituição. No entanto, ter a possibilidade de validar os créditos é uma forma de não atrasar o curso e investir em oportunidades de trabalho. Sobre as certificações internacionais se constituem em uma forma de obter reconhecimento internacional, tanto quanto atestar a boa reputação da instituição e isso se constitui no reconhecimento do currículo na esfera internacional. Nesta trilha, ao serem entrevistados, os estudantes exemplificam sobre estes aspectos;

E1 – “Meu pai disse: - Eu vou pagar para você, mas quero que você escolha uma boa faculdade, que você aprenda coisas que não pode aprender em casa. E a verdade é que uma das razões pelas quais escolhi a Jacarandá é por estarem (sic) investindo muito em se posicionar internacionalmente. Eles estão implementando o mesmo modelo que Harvard possui, nos Estados Unidos. Estão tentando ser a Harvard do Brasil e é fácil ver que a Figueira, que acho que é uma das melhores, senão a melhor faculdade de Administração e Economia no Brasil, eles já tem uma experiência de mais de trinta, quarenta anos, enquanto a Jacarandá tem poucos anos. A verdade é que antes era outra marca, mas a Jacarandá como instituição que tem poucos anos, já está competindo no mesmo nível”.

E3 – “Bom, minha universidade tem contratos com a USP, Figueira e Jacarandá e eu falei com pessoas que foram para a Figueira e eles me deram a impressão de que se eles fossem de novo, iriam para a Jacarandá, provavelmente, ou USP. Então eu decidi que iria para a Jacarandá, o conselho deles era para eu vir pra cá”.

E4 – “Na verdade, eu escolhi primeiro a Figueira, aí outra pessoa com mais nota que eu foi pra lá. E depois veio a Jacarandá, e me parecia uma boa oportunidade para aprender outras coisas, porque uma Universidade pública como a Carlos III da Espanha tem um ensino mais voltado para as questões da sociedade, mas não está focado no mercado. E a Jacarandá, uma universidade particular, está mais focada no mercado, na saída do profissional, no trabalho real. Aqui na faculdade tem economia do trabalho, economia da saúde, economia de energia, mais finanças, administração. E eu pensei: aqui vou aprender coisas novas, mas aplicado ao trabalho, futuro da empresa, por isso eu escolhi a Jacarandá. Por que é mais focado ao mercado de trabalho”.

Fatores como um ensino voltado para o mercado de trabalho, modelo de internacionalização, reconhecimento da instituição revelam a preocupação destes estudantes com o valor e reconhecimento desta experiência, bem como seu impacto no que concerne as suas chances de empregabilidade.

Uma vez que estes estudantes consigam alcançar bons resultados, outros estudantes virão, como numa espécie de bola de neve. Desta maneira, as instituições que melhor se prepararem para recebê-los, tanto em termos acadêmicos, de estrutura e operacionais, maiores serão as chances de atrair estudantes internacionais. Assim, o processo de internacionalização da IES passa pela criação de um departamento capaz de oferecer suporte ao acolhimento de estudantes internacionais. No caso da unidade Jacarandá, os entrevistados reconhecem os esforços deste departamento declarando que:

E2 – “A Jacarandá me deu muitas orientações e conselhos sobre o que eu tinha que fazer. Foi muito bom por ter informado os detalhes de todos os documentos que eu precisava para conseguir o meu visto. Eu acho que essa é a principal coisa que você precisa fazer para vir pra cá. Eu tive absolutamente todo apoio, todo mundo foi muito legal, pessoas que se preocupam. Eles foram muito prestativos, muito legais, foi muito organizado, você sabe o que tem que trazer, antes”.

E3 – “Você chega a Jacarandá e eles te dão um ótimo bem vindo, mostram as áreas para você, mostram tudo, fornecem números de contato. Então nessa questão foi perfeito. Eu nem ao menos tive alguma pergunta em aberto, eles te dão todo o suporte necessário para ir à Polícia Federal. Eles enviam listas, *checklist* do que você deve trazer, quando você deve ir para ser melhor, então isso é muito bom”.

E4 – “Nós, intercambistas temos que chegar uma semana antes de começar as aulas, aí a coordenadora internacional e uma outra pessoa nos receberam. Nos informaram como funciona a universidade, nos falaram um pouquinho, nos mostraram a biblioteca, a cafeteria, eles nos deram algumas informação(sic)”.

Observa-se a importância das orientações oferecidas pela instituição como uma forma de minimizar os imprevistos com a viagem, com a chegada. Talvez, este tipo de tratamento tenha impacto positivo sobre a formação da imagem da IES. Somada a esta questão, estão outras dimensões que também são destacadas pelos intercambistas. Neste caso, percebe-se que a satisfação com as disciplinas está também relacionada à satisfação com o professor. Na perspectiva das entrevistas, os estudantes referenciam este contentamento explicando que:

E1 – “(...) em finanças, que você tem que trabalhar com muitos números, que é a solução constante de casos, acho que o modelo da Jacarandá é melhor, que é parecido com o modelo novo que minha Universidade implementou, agora. E que está implementando em toda Europa, que é um modelo americano. O modelo da Jacarandá é inspirado em Harvard e esse modelo está se instaurando na Europa. (...) acho que o modelo é muito bom, por isso gostei muito dessas matérias aqui na Jacarandá”.

E2 – “(...) eu não tenho nenhum problema com nenhum professor, eles entendem perfeitamente, tem muitos que até me deixam escrever em espanhol, porque eles entendem espanhol, e para mim é mais fácil. Então sem problemas com isso”.

E4 – “O que eu mais gosto na Jacarandá é essa disciplina de finanças, que pode me ajudar a aprender e conseguir depois um trabalho e aplicar isso. A matéria de finanças que estou fazendo agora é Finanças Corporativa e é muito bom. (...) Na Jacarandá é tudo mais ordenado, mais organizado. Acho que estou aprendendo mais aqui. Tudo está mais focado no mercado de trabalho”.

E3 – “Todos os professores fazem um ótimo trabalho. Por exemplo, nós temos aulas que partem de uma introdução. Eles não começam no meio da história, eles começam dando boas vindas às pessoas e informam como eles entrarão nessa matéria, na realidade. Isso foi muito confortável”.

É notável a valorização da atenção recebida, por parte dos estudantes internacionais. Eles atentam à maneira como as disciplinas são estruturadas, a atenção conferida aos estudantes pelos professores. Em certa medida, isso pode estar relacionado à importância que atribuem ao aprendizado acadêmico, nesta experiência.

Levando em consideração esta vivência, na perspectiva de uma avaliação do período que estudaram nesta USE, quando convidados a responderem se indicariam a unidade Jacarandá para outros estudantes internacionais, para um período de estudos, 67% responderam que sim. Estes respondentes ainda destacam que:

- A educação é boa, interessante;
- Bom ambiente acadêmico;
- Qualidade dos professores e infraestrutura.

No âmbito da avaliação da USE, 33% dos respondentes declararam que não indicariam a unidade Jacarandá para outros estudantes que venham a investir na mobilidade acadêmica. Em termos gerais, traduzem suas opiniões nas seguintes expressões:

- Eu acho que na USP é melhor e mais divertido;
- Não é amigável para o estudante em intercâmbio.

No curso da descrição dos resultados advindos dos materiais reunidos na investigação desta unidade, em alguns momentos os estudantes referenciam outras IES, outras cidades. Talvez isso revele possíveis dúvidas quanto às escolhas destes estudantes no que tange a cidade e a unidade de estudo. Diante destas inseguranças, qual será o significado desta experiência para os estudantes. O que de fato aprenderam? Como verão o mundo de agora em diante?

4.1.5 Significado desta experiência

Na perspectiva do eixo significado desta experiência nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional para os estudantes desta unidade, emergem as seguintes categorias:

- ∴ **Aprendi a ser mais independente**
- ∴ **Sou capaz de cuidar da minha vida**
- ∴ **Tenho maior capacidade de adaptação às mudanças**
- ∴ **Expandi meus horizontes culturais**
- ∴ **Aprendi outro idioma**
- ∴ **Melhorei minha capacidade de comunicação**
- ∴ **Ampliei as possibilidades de colocação profissional**

Todas as categorias relacionadas refletem de alguma forma os discursos dos estudantes entrevistados.

E1 - “Uma experiência deste tipo prepara muito. Por isso que eu falava de ir para o Peru e lá a realidade era muito diferente e vim para cá e ainda assim é mais desenvolvido do que lá, mas ainda é diferente da Europa. Então, acho que isso é como uma formação pessoal, que profissionalmente às vezes se valoriza, outras não, mas para a vida acho que é muito valioso. (...) Eu acho que enriquece você ser capaz de aprender em um sistema acadêmico diferente. (...) aqui é um sistema diferente e isso vai enriquecer minha carreira. Isso foi o que mais me impactou porque é muito valioso, empresas estão contratando homens que são capazes de viver no seu país e ir a diferentes países. Até quem teve a experiência de aprender um novo idioma consegue um enorme acesso para conseguir um emprego”.

E2 - “Fiz bons amigos e isso é algo que vou carregar. Não só os amigos, mas também ser capaz de viver em outra sociedade diferente por um ano, isso é algo que realmente enriquece você. E você carrega isso para o resto da sua vida.(...) Na vida acadêmica o impacto vai ser que eu tenho uma experiência internacional. (...) fiquei mais organizado, então acho que ganhei mais organização estudando. Acho que na vida acadêmica, bem com o intercâmbio aqui na Jacarandá exige muita disciplina. (...) ser mais organizado vai me ajudar a ter um currículo melhor. Eu ganhei disciplina, organização e responsabilidade”.

E3 - “Vou ser mais tolerante. (...) Não estou aqui para aprender alguma coisa acadêmica. Isso não é o primeiro objetivo. A primeira era aprender a língua e viajar”.

E4 - “Eu acho que o impacto da vida pessoal é que eu vou tratar de ser uma pessoa melhor. Melhor no sentido de ajudar mais as pessoas. Assim como as pessoas me ajudaram muito enquanto estive aqui, eu vou tentar devolver isso. Quando a pessoa estiver na rua, eu vou tentar ajuda-la, se ela não se encontra, eu vou levar ela até onde ela quer. (...) Meu currículo tá mais rico, porque eu vou ter uma experiência internacional. Uma empresa na hora de contratar vai olhar e pensar: ele não tem medo, porque já viajou estudando, então não vai ter medo de enfrentar novas situações. Tem uma diferença”.

E5 - “Vou ser mais assertivo, agora eu conheço mais as coisas da vida, como é a vida. Eu acho que aqui aprendi a ser um pouco mais direto. Se tem uma coisa que não gosto, vou dizer que não gosto. (...) profissionalmente não sei, mas aqui eu descobri, com certeza, que existem tantas oportunidades que nem sabia. Que se tiver determinação pode fazer muitas coisas, se tiver um pouco de determinação para fazer uma coisa que outro não faria. Se pode fazer isso e isso, se pode apostar, ter boas ideias, tem que sempre procurar desafios e tentar fazer mais e mais. Mais do que trabalhar numa empresa e ficar lá”.

De uma maneira ou de outra, em maior ou menor grau, estes estudantes vivem uma experiência transformadora e a julgar pelas narrativas eles mesmos reconhecem que esta transformação pode ser para melhor. A dimensão pessoal permeia as demais. Quando dizem

que estão mais adaptados a mudanças podem estar se referindo ao próprio processo de mobilidade, ou seja, já há na partida mudanças em diversas esferas ao mesmo tempo (de país, casa, IES e assim por diante) e por um período não inferior a seis meses. Ao se expressar: “E1- Eu acho que enriquece você ser capaz de aprender em um sistema acadêmico diferente”, revela que passam a perceber que há outras formas de pensar e agir, que estão expandindo seus horizontes. Melhorar a capacidade de comunicação pode ser ilustrado com a declaração de E5 quando afirma: “Vou ser mais assertivo, agora eu conheço mais as coisas da vida, como é a vida”. A ampliação das chances de empregabilidade está relacionada à aprendizagem de outro idioma, conforme E1 “Até quem teve a experiência de aprender um novo idioma consegue um enorme acesso para conseguir um emprego.” Isso pode ser mais valorizado ainda se for no âmbito de um programa de mobilidade acadêmica.

4.2 Unidade social de estudos – Figueira

Com o objetivo inicial de qualificar pessoas para a administração pública e privada do país, em 1944 a Figueira inicia as suas atividades. A instituição que extrapolou as fronteiras do ensino avançou pelas áreas da pesquisa e da informação, destacando-se como centro de excelência. Desta forma, constitui-se uma referência no âmbito dos programas de graduação, mestrado, doutorado e trabalhos aplicados. Um exemplo de sua importância foi a fundação da Escola de Administração, em 1954, para oferecer o curso de administração que na época era ministrado em nível universitário, apenas nos Estados Unidos, Canadá e México. A título de curiosidade, o curso de administração foi oferecido pela primeira vez em 1881 na *Wharton School of Management*, na Filadélfia, a primeira escola de Administração de Empresas do mundo.

Contudo, o trabalho de inserção internacional iniciou efetivamente nos anos 1970, sendo uma das primeiras instituições a aderir ao *Partnership in International Management* (PIM), um consórcio de universidades do mundo todo que promove intercâmbio entre estudantes e professores. Destaca-se, que a Figueira é a única escola brasileira a fazer parte deste consórcio, que hoje conta com mais de 70 membros como representantes, no mundo inteiro. Desta forma, o processo de internacionalização da Figueira foi tratado como prioridade por seus dirigentes, permeando toda instituição. Além do intercâmbio de estudantes, há parcerias com instituições internacionais para o intercâmbio de professores e realização de pesquisas.

Outro aspecto que eleva a Figueira a uma posição de destaque no cenário educacional internacional é a conquista da tríplice coroa. Estas são credenciações concedidas pelas

principais entidades internacionais. São elas: AACSB (*The Association to Advance Collegiate Schools of Business*), EFMD (*European Foundation for Management Development*) e AMBA (*Association of MBA's*). Com efeito, somente cerca de 40 instituições conquistaram e mantêm a tríplice coroa, entre as milhares de IES de administração espalhadas pelo mundo. No Brasil, somente a Figueira conquistou as três creditações internacionais. O que lhe concede o reconhecimento como uma IES de excelência com expressão internacional. Desta forma, não é de estranhar que esta instituição venha ampliando, ao longo de sua história, o número de acolhimento de estudantes internacionais. Tendo como princípio a reciprocidade das relações internacionais, a instituição oferece oportunidade aos alunos de cursarem um semestre acadêmico em uma das mais de 90 IES parceiras de programas de intercâmbio.

4.2.1 Perfil dos estudantes

Considerando o acolhimento de estudantes internacionais, entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, esta IES recebeu 143 estudantes de graduação de diferentes nacionalidades. Destes, 43 responderam o questionário completamente, portanto considerados válidos, permitindo que fosse traçado o perfil deste grupo. Estas observações revelaram que 53% são do gênero masculino e 47% feminino, sinalizando um equilíbrio entre a mobilidade de homens e mulheres. A faixa-etária deste grupo está entre 19 a 35 anos, conforme pode ser observado no quadro 12. Em termos da média de idade deste grupo, o único estudante de 35 anos eleva a média de idade para 23 anos. Contudo, ao retirá-lo esta média baixa para 22 anos, situando-se na média das outras unidades.

Idade (em anos)	Frequencia
19	7%
20	12%
21	21%
22	14%
23	19%
24	14%
25	2%
26	7%
29	2%
35	2%

Quadro 12: Faixa etária - USE Figueira
Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

A hegemonia da língua inglesa aparece na declaração de proficiência no idioma, que chega a 93% dos respondentes. Contudo, conforme pode ser observado no quadro 13, eles

possuem admirável capital linguístico. Inclusive afirmam suas habilidades no idioma português, considerado em nível intermediário de proficiência por 35% dos respondentes.

Proficiência	Idiomas				
	INGLÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	ALEMÃO	PORTUGUÊS
Avançado	93%	28%	33%	23%	16%
Intermediário	7%	33%	21%	2%	35%
Elementar	0%	40%	47%	74%	49%

Quadro 13: Capital linguístico - USE Figueira

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Este dado pode ser esclarecedor quando observado juntamente com os dados reunidos no quadro 14 acerca das experiências em intercâmbios anteriores. Entre os que responderam ao questionário, 44% já haviam estado em países cuja cultura se diferencia da sua, como pode ser observado no caso do francês que escolheu a Índia, ou do holandês que foi para a China. E, por que não mencionar o suíço que escolheu o Brasil e que voltou para aprofundar a experiência. No entanto, 42% dos respondentes afirmaram que uma de suas preocupações antes de chegar ao Brasil, residia em se comunicar em português. Isso pode explicar por que 44% declararam terem se dedicado a aprender a língua portuguesa antes da chegada ao país.

Países de origem	Países de destino
Estados Unidos	Estados Unidos
França	Austrália
Suíça	Brasil
Polônia	Rússia
Alemanha	Austrália
México	Espanha, China
México	França
França	Índia
Marrocos	Brasil
Alemanha	Estados Unidos, Suíça, Austrália, Brasil
Canada	Espanha
Finlândia	Eslovênia
Peru	Brasil
França	Brasil
Alemanha	Canadá
Holanda	China
França	Turquia
França	Brasil
Áustria	França

Quadro 14: Participação anterior em intercâmbios - USE Figueira

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

A média de idade de 23 anos, talvez esclareça tanto o domínio do idioma inglês quanto o capital de mobilidade uma vez que considerando a faixa etária dos 19 aos 35 anos, possuem recursos próprios e ainda contam com o auxílio dos pais para viajar. Outro dado relevante e que pode estar associado à idade diz respeito à fonte patrocinadora da temporada de estudos no Brasil. No âmbito desta USE, 35% declararam utilizar recursos próprios e auxílio financeiro dos pais para arcar com as despesas. No entanto, 30% assumiram que os pais estão custeando integralmente todos os gastos. Ainda assim, 12% afirmaram que são eles mesmos os únicos provedores desta experiência e 5% contam apenas com a bolsa de estudos oferecida no âmbito do país de origem. Talvez por isso, 37% tenham admitido receio de enfrentar dificuldades com as finanças pessoais durante o período de estudos aqui.

Diante do perfil destes estudantes, cabe perguntar por que escolheram o Brasil para viver a experiência de mobilidade acadêmica. O que lhes atraiu para a cidade de São Paulo? Por que escolheram esta USE dentre tantas outras opções existentes na cidade. Qual seria o significado desta experiência, para eles?

4.2.2 Motivações para escolha do Brasil

O investimento em um período de estudos no exterior se constitui em um empreendimento que envolve não somente o estudante, mas sua família, a instituição de origem e destino. Mais do que o investimento financeiro, há questões emocionais como por exemplo sentir falta da família, apontado por 14% como uma preocupação. No entanto, há manifestações de preocupação que parecem bem mais contundentes, porque abrangem um número maior de respondentes, desta maneira 67% se disseram inseguros com relação à (in)segurança pública no Brasil. Apesar deste receio, no âmbito do eixo motivações para a escolha do país, cinco categorias se destacam:

- ∴ **Interesse em conhecer o Brasil;**
- ∴ **Ter uma experiência intercultural;**
- ∴ **Aperfeiçoar o conhecimento de idiomas;**
- ∴ **Ter um diferencial no currículo;**
- ∴ **Investir em uma carreira internacional.**

Embora estas categorias não estejam elencadas em ordem de relevância, observa-se que estão relacionadas entre si. Há o interesse em conhecer o país e, uma vez vivendo no Brasil, terão uma experiência intercultural. Considerando que desejam investir em uma carreira internacional, ter o registro de uma experiência de mobilidade acadêmica no Brasil se constitui em um diferencial no currículo. Mais ainda é uma oportunidade para aprender português ou mesmo aperfeiçoar o conhecimento do idioma. O discurso dos entrevistados esclarece estas motivações, quando afirmam que:

E6 - “Eu acredito que em uma economia global e crescente globalização é definitivamente muito, muito importante ter uma experiência internacional, entendeu? Não só para os negócios, mas também para entender a cultura. É a melhor maneira de entender culturas, o jeito que as pessoas conduzem os negócios é baseado nas suas culturas, eu acho que estar aqui no Brasil definitivamente me ensina sobre a cultura brasileira e negócios relacionados”.

E7 - “A economia global requer pessoas com experiência global, então se você não tem experiências internacionais, não possui algo internacional, seu perfil vai ser pouco valorizado. Então é por isso que estou investindo em uma carreira internacional”.

E8 - “Pra mim é uma obrigação, não posso fazer outra coisa, tenho que ir embora. Além disso, fiz uma especialização sobre América Latina. Então depois de ter aulas de português, me parece totalmente estúpido não ter uma vivência no Brasil”.

E10 - “(...) para ter uma experiência no exterior, para aprender Português, porque eu já estava falando Inglês, Francês e Espanhol. Eu sabia um pouco de Português, então eu queria aprender esta língua é por isso que eu escolhi o Brasil”.

É notável o reconhecimento, por parte destes estudantes sobre a importância em desenvolver habilidades linguísticas e conhecer outras culturas. Esta questão fica ainda mais evidente quando afirmam o interesse em conhecer a cultura brasileira. Apesar da falta de segurança pública refletir negativamente contra o país em termos de atratividade, a imagem positiva do Brasil no cenário econômico internacional transcendeu a insegurança dos estudantes. Na perspectiva das entrevistas, eles explicam que:

E6 - “Eu queria fazer intercâmbio em um país na América Latina por causa da cultura e aconchego das pessoas, sabe? Também pelo fato de haver vários descendentes, uma composição racial muito semelhante àquela que eu buscava. Você tem descendentes africanos, descendentes europeus, era isso que eu queria, estar em um mix de culturas como essa”.

E7 - “Um dos meus motivos foi a cultura do Brasil, com certeza e também o poder financeiro do Brasil, especialmente em São Paulo. (...) Acho que foi toda uma combinação que se fez perfeita para eu vir”.

E8 - “(...) além disso o Brasil, para a França e todo mundo, o Brasil tem um futuro ao nível econômico e a gente quer aproveitar isso”.

Embora os estudantes não se refiram aos contatos que possam ser estabelecidos no curso desta experiência como estratégicos para seu futuro profissional, o fato é que conexões estabelecidas com brasileiros podem também tê-los influenciando na escolha pelo Brasil ou no mínimo, tê-los aproximado do país. Os entrevistados contam que:

E6 - “Conheci estudantes de intercâmbio no meu ensino médio em Ohio, eu conheci uma garota de São Paulo e continuei sendo amiga dela. Mas, eu nunca pensei que viria para o Brasil e sendo amiga dela eu pude avisar que estava vindo ao Brasil e pude encontrar com ela, eu sempre procuro manter minhas amizades internacionais”.

E7 - “Um dos meus motivos para vir ao Brasil foi a minha namorada, que mora aqui (...) A maioria dos meus amigos está seguindo carreira financeira, eu diria que aqui

eles tem uma vida muito boa, tem muitas ofertas de emprego aqui em São Paulo para grandes bancos”.

E8 - “Na verdade temos muitos amigos da nossa escola que estão no Brasil, então a gente chegou junto, então se você fica com amigos é uma situação menos estressante, né? (...) eu tive a sorte de ter uma amiga da minha irmã que estava aqui. (...) na França estava também em uma escola com muitos brasileiros”.

Apesar das conexões com o universo brasileiro, seja por meio de contatos diretos na perspectiva de amigos brasileiros ou indiretos, por meio de indicações de outros amigos, a temporada de estudos no país os expõe a desafios cuja superação, depende somente do estudante. Seguindo por esta trilha, 23% dos respondentes tiveram dificuldades com o idioma e esclarecem:

E6 - “Eu acho que a língua, porque mesmo sabendo que eu aprendo rápido é muito difícil às vezes quando eu preciso comunicar uma mensagem que talvez não seja literal, como alguém (Inaudível), eu estou tentando dizer algo figurativo, às vezes eu falo coisas que não significam aquilo e significam alguma expressão, ou algo que nós temos nos Estados Unidos mas não temos em Português, as vezes pode ser difícil dizer certa frase. Eu acho que esse é o único desafio, o idioma. Mesmo se você fala português bem, você pode não entender todas as frases que os brasileiros usam”.

E9 - “Estou tentando aprender português... Eu acho que a linguagem é o maior desafio”.

E10 - “Talvez o meu primeiro desafio foi falar Português”.

Contudo, estes desafios não foram suficientes para impedir que 91% afirmassem que indicarão o Brasil a outros estudantes para a realização de um período de estudos. Ao responderem esta questão, alguns destacaram aspectos que para eles, justificam o investimento em um intercâmbio no país. Sobre os aspectos culturais, eles destacam a existência de:

- Ótimas pessoas, ótima paisagem, boa vida;
- Pessoas legais;
- Pessoas, a língua, o clima, a música;
- A diversidade, a paisagem, as pessoas, etc.;
- Nova cultura, novas mentalidades, é muito bom para compreender o mundo e ser mais tolerante;
- Os brasileiros têm sido muito bons até agora;
- Claro, um dos países mais interessantes que eu já estive devido a seu povo e sua cultura;
- Cultura, as pessoas, o clima;
- País lindo, com pessoas abertas e amigáveis. Ambiente muito diversificado para se viver;
- A cultura é muito rica e as pessoas são muito boas, no geral.

A satisfação com o povo brasileiros é ainda corroborada quando os entrevistados discorrem sobre o que pensam dos brasileiros:

E6 - “O que eu mais gosto é que a maioria das pessoas é amigável, mesmo se não conheço, e especialmente se não as conheço, elas querem me ajudar de qualquer

jeito que conseguirem. Todos os brasileiros que eu conheci foram muito amigáveis, então eu me sinto segura e confortável com isso”.

E7 - “São super expressivos, né? (sic) E isso é muito positivo, porque estão sempre sorrindo. Isso é positivo, parecem felizes”.

E9 - “Os brasileiros são muito legais, eu realmente amo este povo. (...) gosto do contato com eles, porque quando eu estou procurando algo como um supermercado ou algo parecido, por exemplo, eu estava procurando uma livraria na Avenida Paulista e eu perguntei ao policial... Eu não falo quase nada em Português, mas ele me ajudou e sempre sorrindo, por isso é realmente bom”.

E10 - “Eu acho que eles são muito sociáveis, muito amigáveis, muito, muito simpáticos, que é uma coisa boa, porque quando você não conhece ninguém todo mundo vem até você pra conversar. Eles são muito, muito acolhedores, por isso é muito confortável quando você conhece os brasileiros”.

Os respondentes enfatizam ainda o potencial brasileiro no que tange à economia e, portanto suas perspectivas em termos de negócios e ressaltam:

- Mercado emergente, diferentes visões de mundo, uma experiência intercultural;
- É um importante país emergente;
- País está em ascensão para a grandeza internacional;
- Um dos países do BRIC;
- Perspectivas de alto crescimento;
- Crescimento futuro;
- Mercado emergente;
- Seu potencial econômico;
- Um lugar muito interessante para ser descoberto por aqueles que gostam de economias emergentes e América Latina;
- O Brasil é um dos melhores países da AL conectados (empresas).

Eles também resgatam o potencial turístico do país quando consideram as possibilidades de atividades e lugares para conhecer. E sobre isso eles pontuam:

- O Brasil tem uma grande variedade de atividades para as pessoas fazerem;
- Um monte de coisas para visitar, agradáveis viagens para fazer;
- Clima quente e do oceano;
- Pessoas amigas, muitas oportunidades de viajar, país bonito e mais desenvolvido do que o resto da América Latina.

Ao observar as manifestações sobre aspectos que vão ao encontro dos elementos considerados no momento da opção pelo Brasil, não surpreende o entusiasmo de alguns quando destacam:

- O Brasil é incrível;
- País incrível;
- Simplesmente fantástico;
- O Brasil é um país fantástico

Contudo, 9% não indicarão o Brasil e justificam seu descontentamento advertindo:

- Grande cultura, pessoas prestativas, economicamente poderoso. Apenas alguns problemas: a falta de produtividade, muita burocracia;

- O Brasil está desesperadamente precisando de melhorias na infraestrutura e no mercado de trabalho brasileiro, precisam melhorar as atitudes em relação à produtividade.

Apesar do baixo índice de satisfação com o país, os destaques para a burocracia e falta de produtividade deixam claro o quanto o Brasil necessita evoluir. Apesar dos estudantes reconhecerem que o país está em desenvolvimento e que oferece perspectivas em termos econômicos, esta evolução parece não estar sincronizada às demandas, cada vez maiores de um país que vem se destacando economicamente no cenário internacional.

4.2.3 Motivações para escolha da cidade

No âmbito desta seção, serão abordados os motivos que levaram os estudantes internacionais a escolherem a cidade de São Paulo para sua temporada de estudo. Ao analisar os dados resultantes da aplicação do questionário emerge a seguinte categoria **importância econômica da cidade de São Paulo**

Este critério para a escolha da cidade é coerente com as motivações pela escolha do Brasil. São Paulo é a cidade mais rica do país, a economia paulistana é maior que a soma do PIB de 14 estados brasileiros. Para se ter uma ideia da relevância da cidade, São Paulo sedia 38% das 100 maiores empresas privadas de capital nacional; 63% dos grupos internacionais instalados no Brasil; 17 dos 20 maiores bancos e oito das 10 maiores corretoras de valores.⁹ Entretanto, quando os entrevistados se referem especificamente à cidade, ressaltam além da questão econômica os aspectos culturais.

E8 - “É muito bom vir para São Paulo, o grande centro financeiro. É uma grande experiência que ajudará em termos culturais”.

E9 - “Meus amigos da universidade estiveram no ano passado em São Paulo e disseram: - É bom, você pode ir lá, então eu só tive que me mudar para estudar. Eu gosto de São Paulo e do pessoal, porque eles são todos abertos, eles querem ajudar.”

A importância econômica da cidade é resgatada quando os estudantes são convidados a responder se indicariam a cidade de São Paulo para outros estudantes. Dos 43 respondentes, 67% afirmaram que sim e argumentaram que:

- É a marca econômica na sociedade global de hoje. É crucial;
- Centro econômico do Brasil. Muitas oportunidades de emprego, interessantes para estudantes internacionais;
- Não é o melhor lugar para se viver, mas ótimo para negócios;
- Centro dos negócios brasileiro;
- Combinação de importância econômica e vida na cidade grande;
- É o centro econômico do Brasil e também um centro cultural muito dinâmico.

⁹<http://www.fecomercio.com.br/arquivos/arquivo/economico/expressoeconomicadacidadedesopaulofla bd670.pdf>

Contudo, percebem que a cidade não gira apenas em torno da realização de negócios. Apesar de este elemento criar condições para que ela oferecesse alternativas em termos culturais e de lazer. Desta forma, os estudantes vinculados à unidade fizeram uso desta estrutura, tendo em vista que 79% responderam que frequentaram ambientes gastronômicos como restaurantes, cafés, bares, bistrôs e padarias. Os ambientes culturais da cidade de São Paulo, como lugares históricos, centros culturais, livrarias, etc. também foram visitados por 44%. O volume de opções é evidenciado pelos respondentes uma vez que destacam:

- São Paulo é uma cidade incrível que tem muito a oferecer;
- Um monte de coisas para fazer;
- Oferece muita variedade e é próxima de outras cidades;
- Estou amando isso. Tantas coisas diferentes para fazer;
- Cidade diversificada, com muitas coisas para fazer;
- Há tanta coisa para aprender e experimentar em um só lugar;
- Boates incríveis e vida cotidiana;
- Muitas oportunidades;
- É ótimo para a *network* e há sempre algo para fazer.

Negócios, cultura e lazer em expressivo volume parecem características de uma grande cidade. Principalmente quando se trata de São Paulo. Observa-se que eles percebem estas características quando sintetizam que:

- É a mais importante cidade da América Latina;
- Diversidade;
- Cidade grande;
- Cidade muito grande e muito interessante para a mente aberta;
- Muito interessante.

Apesar de a cidade dispor de atrativos, há aspectos negativos que refletem sobre os 33% dos respondentes que não indicarão São Paulo para outros potenciais intercambistas. O descontentamento com a cidade fica evidente quando afirmam que:

- O Rio é melhor;
- Gostaria de tentar o Rio, primeiro;
- São Paulo realmente não é a minha cidade favorita;

Eles ainda levantam questões que são críticas não somente para São Paulo, mas para as grandes cidades de países em desenvolvimento. Eles resumem, alertando que a cidade é:

- Perigosa, poluída, nada para fazer durante a semana;
- Muito lotada, pouca natureza, selva de concreto.
- Cidade boa para trabalhar, mas não para viver;
- Muito chato e negócios
- Mau tempo - não representa o país

4.2.4 Motivações para escolha da instituição

Se a cidade de São Paulo é escolhida pela expressividade econômica e isso está relacionada à intenção de seguir uma carreira internacional, o passo seguinte talvez tenha sido

a escolha por uma IES que pudesse sediar o *séjour* dos estudantes e que valorizasse o currículo. Assim, o tratamento dos dados reunidos na etapa quantitativa revela a seguinte categoria, no eixo motivação pela escolha da instituição: **pré-existência de acordo de cooperação com a instituição de origem.**

Quando entrevistados, os estudantes ampliam os motivos pelos quais escolheram a unidade Figueira para seu período de estudos. Emergem nestas narrativas motivações tais como, relações pessoais, o poder econômico do Brasil, a reputação da escola. Eles ponderam:

E6 - “Eu precisava de uma escola que tivesse a credencial AACSB. (...) O único país que eu queria e que tinha essa credencial era o Brasil. Então eu apenas escolhi o Brasil onde a única escola que tinha a credencial era a Figueira. Então eu entrei no programa de intercâmbio CIEE que tem uma conexão com a minha escola e eles me disseram que o único lugar seria a Figueira que tinha a credencial, então é por isso que eu vim para o Brasil, e então São Paulo e Figueira, por causa disso”.

E7 - “Um dos meus motivos para vir ao Brasil foi a minha namorada, outro foi a cultura do Brasil, com certeza e também o poder financeiro do Brasil, especialmente em São Paulo e no fim o nome que a Figueira tem no meio dos negócios também, então eu acho que foi toda uma combinação que fizeram ser perfeito para eu vir”.

E8 - “(...) mas pra mim a ideia era de ficar na Figueira porque é uma escola que estava realmente fazendo parte do meu projeto. Porque falando de business, finança, é uma escola que tem uma reputação muito boa, então pra mim foi realmente uma decisão pessoal”.

E9 - “Eu sabia que é uma das melhores universidades em São Paulo, mas eu não sabia que era tão boa. Então eu realmente estou espantado com a universidade. (...) às vezes temos aulas com alguns profissionais, como algum professor da China”.

E10 - “(...) eu não conhecia a Figueira, mas era o parceiro da minha escola. Então eu vim pra cá e quando cheguei aqui todo mundo disse que era muito bom, uma das melhores escolas. (...) eu acho que quando você está no Brasil é muito bom fazer a Figueira, porque eles têm uma boa reputação e é muito importante tirar vantagem disso”.

Neste sentido, a reputação da instituição revelada por meio do reconhecimento e das certificações se constitui em mais um elemento motivador para a escolha desta USE. Contudo, parece haver o binômio São Paulo/Figueira em sua interdependência, no que concerne às motivações destes estudantes na perspectiva da escolha da cidade e da instituição.

Considerando a sua reputação e o estágio de internacionalização desta unidade, as estruturas institucionais encarregadas de criar condições para a mobilidade acadêmica internacional exercem papel de destaque no processo de internacionalização. Na figura do escritório de relações internacionais, os esforços em acolher estudantes originários das mais diversas partes do mundo são percebidos pelos entrevistados e expressos nos seguintes termos:

E6 – “A acolhida aos estudantes dos Estados Unidos e todos os outros, foi ótima.

E7 - A Figueira fez um ótimo acolhimento, que acontece para todas as pessoas. Eu acho que foi tudo muito acolhedor”.

E9 – “Tem uma coisa muito boa na Figueira que é um departamento que está só a cuidar dos gringos, né? Fazendo uma comparação com outros amigos que estão em outras faculdades, falando do bilhete único, por exemplo, que são coisas que quando você chega precisa de um pouco de ajuda, acho que a Figueira está fazendo muitas coisas para ajudar nisso. Quando você tem um problema, não sei, fui roubado algumas vezes e fui falar com eles e estamos procurando soluções, tem realmente uma ajuda da Figueira, neste departamento”.

E9 – “Na Figueira foi bom, eu acho que eles se importam muito com os alunos estrangeiros, eles explicam tudo, é muito claro e fácil. Acho que foi muito bom, comparando com os meus amigos da universidade, ninguém se preocupa com eles, ninguém explica as coisas e não tem uma verdadeira organização para eles. Eles simplesmente vêm e fazem o curso, e aqui tem pessoas especialmente para cuidar de você. Eles explicam tudo e eu acho isso muito, muito bom e todas as pessoas no geral, foram muito acolhedoras”.

E10 – “As boas-vindas da Figueira foram muito boas, porque eles organizaram um tour pela cidade, nos ajudam a obter alguns documentos aqui no Brasil, para pegar o visto. Estão ajudando no escritório internacional, quando temos algum problema é só escrever um e-mail e eles respondem em poucos minutos, é perfeito. Eles organizaram uma festa de boas vindas que foi no ginásio e foi realmente ótimo. Houve algumas exposições como capoeira, samba ou bateria e também refeições brasileiras, e havia algumas bebidas, como caipirinhas, foi ótimo”.

Sentirem-se seguros de que há onde recorrer em caso de problemas ou mesmo necessidade de orientação pode não se constituir em uma motivação para a escolha da IES. Contudo, um bom acolhimento pode gerar recomendações positivas por parte dos estudantes. Além disso, considerando que a internacionalização é um processo que envolve toda a instituição, a preparação para a chegada dos intercambistas inevitavelmente promove mudanças. Isso se reflete, entre outras esferas, na dinâmica das aulas, uma vez que instituições que oferecem disciplinas em língua estrangeira devem garantir que seus professores possuam proficiência, de forma que assegure a plena comunicação com os estudantes. Importante também é a compreensão por parte do professor de que estudantes internacionais são provenientes, às vezes, de culturas acadêmicas diferentes da brasileira e isso pode impactar sobre o desempenho destes. Assim, torna-se evidente que o desempenho do professor é percebido pelos entrevistados quando narram:

E6 – “Algumas vezes, quando o professor está tentando falar em Inglês, o Inglês é bom, mas não é o mesmo jeito que nós falamos nos Estados Unidos, então eu não entendo o que eles estão tentando dizer. Nós temos que pedir para repetir e às vezes eles não entendem porque estamos perguntando a mesma coisa, eles acham que o seu Inglês é bom o suficiente, mas não é. Então eu realmente acho que o idioma torna mais difícil, eles tentam dar direções e nós não entendemos o que eles querem dizer”.

E7 – “Eu sinto que os professores são muito bons. (...) não estão apenas fazendo exposição, mas também estão perguntando, tentando interagir com os alunos. Os

professores envolvem os alunos para expor as suas opiniões, fazer alguns projetos, então isso é muito bom, é muito bom”.

E8 – “No Brasil as pessoas são muito, talvez muito relaxadas, então eles vem pra classe e conversam com os amigos. Então eles simplesmente vêm, saem, vão ao banheiro, tomam uma bebida, vão comer, e no meu país é impossível. Aqui você pode chegar atrasado, não há problema. Você pode falar, pode fazer o que quiser e no começo eu não gostei muito porque achei isso muito indelicado. No meu país não é educado fazer isso, aqui é normal, agora eu estou mais acostumada. Então eu não me importo, mas no começo eu não gostava, porque quando vou para a aula, costumo ficar concentrada e ouvindo o professor, o que era impossível com toda aquela gente falando e o professor não se importando, não fazendo nada”.

Apesar de se referirem às aulas, não mencionam as disciplinas ou mesmo os conteúdos ministrados por professores. Ainda assim, não é possível afirmar que este aspecto não seja relevante. Mesmo porque, a boa reputação de uma instituição é constituída também pelo rigor com que as disciplinas são ministradas tanto quanto pela relevância de seus conteúdos.

Ainda que não seja possível afirmar que para estes estudantes o aprendizado acadêmico não seja o mais relevante, o foco da experiência pode estar nas relações que estabelecem ao longo do intercâmbio e no aprendizado pessoal diante dos desafios da vivência em outra cidade e de estudar no âmbito de uma cultura diferente da sua, longe de seus laços fortes.

Na perspectiva de uma avaliação, a julgar pelos 84% que responderam positivamente no sentido de indicar esta instituição a outros estudantes para realização de um intercâmbio, a experiência foi bem-sucedida. A reputação da Figueira é destacada pelos respondentes quando afirmam que:

- É bem conhecida no Brasil;
- Melhor escola de negócios na América Latina;
- É altamente cotada internacionalmente e oferece aulas em Inglês;
- Bem reconhecida e eu provei isso;
- Famosa;
- Muito boa instituição com muito bons coordenadores internacionais; Principal escola de negócios da América Latina / América do Sul;
- Experiência valorizada e boa organização.
- Escola bem equipada, em boa localização, boa reputação;
- Boa reputação no Brasil, embora os cursos para estrangeiros não sejam de um bom nível acadêmico;

A avaliação que fazem dos cursos, das aulas, bem como dos professores também ganham relevo quando afirmam que:

- Eu gostei do programa e acredito que seria benéfico para os outros;
- Grandes professores e um bom espírito de empreendedorismo entre os alunos;
- Bons professores, instalações agradáveis, módulos bem estruturados;
- Alto nível de professores e palestras;
- Bons professores;
- Ela oferece algumas aulas interessantes, quando bem escolhido.
- Cursos Interessantes;

- Cursos agradáveis;
- Bons cursos, os estudantes de intercâmbio são bem cuidados;

Por fim, os respondentes resumem em poucas palavras a forma como provavelmente referir-se-ão sobre esta IES:

- Instituição de qualidade.
- Boa escola;
- Instituição sólida;
- Grande universidade;
- Bem organizada;
- Alto nível de educação;
- Muito bom acolhimento;

Conforme antes mencionado, o acolhimento recebido pode se constituir em um dos elementos motivadores no momento em que estes estudantes referenciam a IES para potenciais intercambistas. Seguindo por esta trilha, questões internas de caráter operacional e acadêmico podem comprometer a boa estada do estudante na instituição. Apesar de alguns aspectos escaparem da alçada da IES, o fato é que 16% dos respondentes afirmaram que não indicarão a unidade Figueira para um período de estudos a outros estudantes e, são precisos quando argumentam sobre as razões:

- As aulas foram boas, mas a comunicação entre os departamentos leva à confusão entre alunos, professores e funcionários.
- Eu tive uma experiência muito difícil na Figueira. Os professores e a administração foram muito inúteis para resolver problemas e fazer a minha estadia positiva. Eu vou discutir meus problemas com a administração da minha escola quando eu voltar para casa;
- A logística é muito difícil;
- Não gosto do método de ensino, um pouco antiquado.
- As pessoas quase não prestam atenção, me faz lembrar a escola;

Levando em consideração que as experiências são compostas por aspectos positivos e negativos, resta saber qual é o significado da realização deste projeto na vida destes estudantes. O que levam desta vivência?

4.2.5 Significado desta experiência

Na perspectiva do eixo significado da experiência nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional para os estudantes os materiais podem ser lidos com base em seis categorias:

- ∴ **Aprendi a ser mais independente;**
- ∴ **Sou capaz de cuidar da minha vida;**
- ∴ **Tenho maior capacidade de adaptação às mudanças;**
- ∴ **Expandi meus horizontes culturais;**
- ∴ **Melhorei minha capacidade de comunicação;**
- ∴ **Aprendi outro idioma.**

Observa-se que apesar de os estudantes terem aprendido outro idioma, o impacto maior parece mesmo ser sobre a dimensão pessoal. Quando ouvidos na perspectiva das

entrevistas, expandem estes significados e revelam a percepção de que há muito mais para conhecer, aprender. Ou seja, há uma pluralidade de saberes, de diferentes olhares sobre os fenômenos. Eles detalham:

E6 - “Para mim acho que vou crescer muito como pessoa, porque estou aprendendo coisas novas sobre identidade e também te dá a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo, descobrir quem você é e o que você gosta e não gosta e abrir seus olhos para o mundo. Aí você percebe que seu país não é o único no mundo, sabe. (...) academicamente, estou sendo capaz de ver outra maneira de ensinar, porque minha instituição me ensina de um jeito e aqui é muito diferente e tem os perfis de diferentes professores. (...) como profissional eu estou aprendendo muitas formas diferentes de negócios, não do jeito que estou acostumada, então estou aprendendo muito.

E7- “No lado pessoal, acho que tenho que crescer muito ainda. (...) uma experiência em outra instituição é sempre bom, sempre bom ver outros pontos, para aprender e adquirir novos conhecimentos. (...) a primeira coisa é que no meu próximo currículo eu vou ter uma experiência na América Latina, então posso ser chamado para um projeto, mesmo na Europa ou América Latina e especialmente no Brasil”.

E9 - “(...) estou aprendendo Português e no futuro eu posso falar com alguns clientes de Portugal e do Brasil, até mesmo da Espanha, porque eu posso entender o que estão comunicando”.

E10- “Eu acho que ter uma experiência no Brasil vai ser muito bom para mim, porque não tem muitas pessoas vindo para o Brasil. Então essa é a minha maneira de ser diferente dos outros alunos que estão procurando por emprego. E, também porque eu falo mais de um idioma que é Português e porque as empresas gostam de contratar pessoas que têm experiências culturais, não apenas para trabalhar, mas por conhecer uma outra cultura tenho a mente mais aberta”.

Eles observam que expandem seus horizontes quando percebem que há outros países além do seu, que há outras formas de pensar e de realizar negócios. Percebem as suas chances de empregabilidade aumentar em razão do registro da experiência no currículo. Soma-se a isso, o fato de o Brasil ainda não acolher um número expressivo de estudantes internacionais. Isso lhes confere um diferencial a mais diante de outros estudantes. Independente do que este período tenha significado para cada um destes jovens estudantes, o fato é que aprender é um conceito presente em todos os discursos. Todas as categorias desta dimensão, tanto quanto as narrativas revelam este componente. Se aprender se constitui em processo transformador, não resta dúvida que eles voltarão aos seus países de origem, transformados.

4.3 Unidade social de estudo – Ipê

Fundada em 1958 e considerada uma das cinco maiores universidades brasileiras, em 2010 a Ipê foi considerada a melhor universidade privada do Brasil. Atualmente conta com cinco *campi*, sendo o campus Belo Horizonte dividido em cinco unidades. Em 2012, contava com mais de 65 mil estudantes divididos entre 108 cursos de graduação, 27 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), 328 cursos de especialização, 200 projetos de extensão.

Esta unidade iniciou o processo de internacionalização em 2005 com o objetivo de criar um ambiente multicultural e garantir mobilidade de seus estudantes a fim de que tenham acesso a conteúdos diferentes dos oferecidos pela instituição. Neste mesmo ano, instituem a Assessoria de Relações Internacionais. Contudo, em 1994 este processo já havia iniciado com a mobilidade de docentes. Sua política de internacionalização destaca a prioridade em democratizar as oportunidades de acesso ao intercâmbio por meio de acordos bilaterais e em rede. Quando da data de sua criação, a Assessoria de Relações Internacionais contava com apenas oito instituições internacionais conveniadas. Atualmente, alcança 126 parcerias ativas com instituições localizadas em mais de 25 países. Este crescimento se deve aos contatos realizados por professores, a participação da Assessora Internacional em grandes eventos internacionais, solicitação das Universidades que visitam e requerem convênios e também pela demanda de estudantes de outros países que procuram a Universidade.

Assim, o acolhimento de estudantes internacionais e o envio de estudantes brasileiros também evoluíram a cada ano. Em 2012 a Unidade Ipê enviou quase 335 alunos para o exterior e recebeu aproximadamente 100 estudantes internacionais. Como estratégia, em 2006 foi criado um curso de Português para estrangeiros uma vez que esta unidade não oferece aulas em inglês. A unidade também investe na perspectiva de uma nova sistematização do processo de internacionalização no que concerne a formação de redes de pesquisas interinstitucionais no âmbito da pós-graduação. Outro aspecto das estratégias de internacionalização contempla a área de extensão da Universidade, que passa a ser orientada pela política de internacionalização. O processo de internacionalização desta unidade também assume um caráter social na medida em que participa, há mais de 24 anos, dos Programas Estudantes- Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG), promovidos pelo Governo brasileiro. É no contexto destes programas que unidade IPÊ oferece bolsas a alunos oriundos de países da África, América Latina e Caribe para contribuir com a formação de recursos humanos desses países. Em 2007, firmou uma parceria inédita com o objetivo de conceder bolsas de estudos para estudantes carentes, para realizarem intercâmbio no exterior.

4.3.1 Perfil dos estudantes

De janeiro a maio de 2013 a Ipê acolheu 31 estudantes de graduação de diferentes nacionalidades. Durante o período de aplicação do questionário foram realizadas 16 observações o que representa 52% do universo, no período ou 16 estudantes, em números absolutos. Destes, 69% são do gênero feminino e 31% masculino. Estes estudantes estão na faixa dos 21 aos 28 anos, o que representa uma média de idade de 22 anos. Quanto ao capital

linguístico, a proficiência na língua inglesa chega a 69% em nível avançado. Outro idioma em que estes estudantes apresentam elevado nível de proficiência é na língua espanhola, 63% se declararam em nível avançado. Mesmo no português, 69% afirmam desenvoltura em nível intermediário. O quadro 15, ilustra o capital linguístico destes estudantes.

Idiomas					
Proficiência	INGLÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	ALEMÃO	PORTUGUÊS
Avançado	69%	63%	31%	6%	19%
Intermediário	31%	13%	13%	19%	69%
Elementar	0%	25%	56%	75%	13%

Quadro 15: Capital linguístico - USE Ipê
Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Possivelmente, a proficiência em idiomas apontada pelos respondentes esteja relacionada às experiências de mobilidade acadêmica, anteriores. Entre os que responderam ao questionário, 81% já estiveram em outros países. Para se ter uma dimensão da mobilidade em termos de geográficos, o quadro 16 revela a origem e os países de destino deste grupo. Curiosamente, dos quatro estudantes de nacionalidade francesa, três estão retornando ao Brasil para aprofundar suas experiências como estudantes. Em 2010, a França enviou ao Brasil 346 estudantes, sendo o segundo país europeu que mais enviou estudantes ao Brasil. Ficando atrás somente de Portugal, que enviou no mesmo período 830 estudantes. Apesar do considerável capital linguístico, 56% dos respondentes assumiram que uma das preocupações antes de chegar ao Brasil era ter dificuldade em se comunicar em português. Talvez por este motivo 75% tenham se dedicado a aprender português ainda no país de origem.

Países de origem	Países de destino
Alemanha	Estados Unidos
Colômbia	Estados Unidos
Equador	Bélgica
Estados Unidos	Espanha
França	Brasil
França	China
França	Brasil
França	Brasil
Itália	Espanha
México	Estados Unidos
México	Alemanha
México	Canadá
México	Hungria

Quadro 16: Participação anterior em intercâmbios – USE Ipê
Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

O capital linguístico pode estar relacionado ao capital de mobilidade, uma vez que quanto mais desenvoltura com os idiomas, mais chances de circular por outras culturas, numa espécie de círculo virtuoso. Outro dado relevante está relacionado à fonte patrocinadora da temporada de estudo no Brasil. No âmbito da Ipê, 31% dos respondentes assumiram utilizar recursos próprios e auxílio financeiro dos pais para cobrir as despesas. Contudo, 38% admitiram que os pais estão custeando integralmente todos os gastos. Ainda assim, 13% afirmaram que são eles mesmos os únicos provedores desta experiência e 13% dispõe apenas de uma bolsa de estudos oferecida por seu país de origem. Esta pode ser uma das razões pelas quais, 44% tenham manifestado o receio de enfrentar dificuldades financeiras durante o período do intercâmbio.

A partir do perfil do grupo de estudantes da Ipê, a questão recai sobre as motivações que os levaram a escolher o Brasil, a cidade de Belo Horizonte e a unidade Ipê para viverem a experiência do intercâmbio.

4.3.2 Motivações para escolha do Brasil

Estudar por um período em outro país pressupõe o envolvimento de diversos aspectos. Além do estudante, às vezes a própria família, a instituição de origem, de destino etc. Aliás, sentir a ausência da família se constituiu em uma das preocupações de 38% dos respondentes, antes da partida para o Brasil. Há uma série de implicações a ser administrada: recursos financeiros, tempo, busca por um alojamento etc. Sendo este último, uma questão que preocupava 44% dos respondentes antes de chegar ao país. Assim, os motivos que justificaram o investimento neste projeto foram revelados no âmbito do eixo motivações pela escolha do país e podem ser organizados a partir das seguintes categorias:

- ∴ **Interesse em conhecer o País**
- ∴ **Ter uma vivência intercultural**
- ∴ **Desenvolver competências relacionadas à profissão escolhida**
- ∴ **Aperfeiçoar o conhecimento de idioma**
- ∴ **Ter um diferencial no currículo**
- ∴ **Investir em uma carreira internacional**

Observa-se que ter uma experiência intercultural, aprender português, se diferenciar na perspectiva de um currículo que pode representar o passaporte para uma carreira internacional são motivações em certa medida relacionadas entre si. No entanto, os estudantes desta unidade desejam ainda desenvolver competências relativas às suas escolhas profissionais. Como explica esta entrevistada:

E14 - “Os meus motivos foram realmente ter um conhecimento muito bom sobre a área de engenharia de energia, foi o primeiro motivo que me fez ir pra fora, foi isso.

Realmente relacionado ao meu conhecimento profissional e a finalizar meu curso de engenharia no Brasil, é isso mesmo que me motivou”.

Isso leva a crer que estes estudantes estejam preocupados com as questões acadêmicas. E isso fica mais evidente quando 50% afirmaram a apreensão em conseguir acompanhar o curso. No que tange as demais categorias, os próprios entrevistados justificam seus motivos nos seguintes termos:

E11 - “(...) fiquei um tempo interessada no Brasil, faz um ano que eu decidi aprender o português, porque todo mundo aprende o espanhol e isso é muito chato. Eu queria aprender uma língua um pouco mais exótica”.

E12 - “Então é por isso que eu estou no Brasil pra eu poder melhorar o meu português e também pra morar aqui, pra conhecer melhor a cultura, pra realmente ter essa vivência”.

E13 - “Então, eu escolhi o Brasil pela língua, 100%. Já tinha feito intercâmbio na Bélgica, após falar francês e inglês e porque é um país desenvolvido, depois que eu tive a oportunidade de fazer outro intercâmbio procurei o Brasil”.

E14 - “Eu vim para o Brasil para também poder, no meu futuro... na minha carreira futura, trabalhar num contexto internacional. (...) depois foi a minha vontade de conhecer e descobrir o Brasil, que eu acho um país realmente maravilhoso”.

Embora as motivações deste grupo estejam justificadas, há um fator adicional que pode ter contribuído pela opção pelo Brasil. Neste sentido, emergem os laços estabelecidos com brasileiros. Os entrevistados esclarecem em que âmbito estão situadas estas relações:

E11 - “(...) eu queria ir para o Brasil. Eu tinha uma professora de Português na Alemanha que é brasileira, então eu conversei muito com ela e ela falou com a minha mãe, eu falei: Estou com medo, não sei o que fazer”.

E12 - “(...) aí eu namorei esse brasileiro com quem eu fiz essa associação”.

E13 - “Bom, primeiro eu recebi a carta no mês de Outubro, então já estava muito animado, porque falava semanalmente com meus amigos de BH e falava: - Nossa, a gente vai morar na mesma cidade de novo, a gente vai sair, vai se encontrar, vai ser o que a gente viveu lá na Bélgica. Então eu fiquei muito animado e na minha chegada, tinha umas amigas lá no aeroporto, foi demais, foi muito bom ver eles de novo, e fui pra casa da minha amiga e a gente tava (sic) muito animado”.

E14 - “(...) eu tenho uma amiga de infância que ela nasceu e cresceu em Paris, mas os pais dela são brasileiros, então ela tem dupla nacionalidade, brasileira e francesa e acho que inconscientemente eu fui muito influenciada porque a gente é ainda muito amigas. Quando eu era mais novinha, fui muitas vezes na casa deles. Eu passei muito tempo com eles, eu acho que isso me influenciou”.

Se os preparativos para viver uma experiência de mobilidade acadêmica envolve uma série procedimentos antes de chegada ao destino, já no país de acolhimento surgem situações que podem se revelar grandes desafios. Na perspectiva dos estudantes da Ipê, o principal desafio apontado por 44% diz respeito à dificuldade com a língua portuguesa no que tange a ler, falar e escrever. Para estes entrevistados,

E11 - “(...) o desafio maior é a língua porque eu não quero aprender só um pouquinho, eu não quero aprender a falar mais ou menos, eu nunca vou conseguir falar como uma brasileira, mas eu quero aprender”.

E15 - “O maior desafio para mim é falar corretamente português e acho que é tão parecido com o Espanhol, que sei lá a gente acaba falando portunhol. No meu caso, pra mim é um grande desafio”.

Considerado que os estudantes da unidade Ipê também são motivados pelo desenvolvimento de competências relacionadas às escolhas profissionais, as dificuldades com o idioma pode impactar sobremaneira no desempenho acadêmico e, portanto dificultar o alcance de seus objetivos no que concerne ao aspecto profissional e acadêmico.

Nota-se que neste grupo, em geral as preocupações estão voltadas mais para as dimensões acadêmicas e menos para exterioridades, tais como assuntos que envolvam a infraestrutura do país, por exemplo. A julgar pelos 94% que afirmam que um dos principais lugares frequentados no período do intercâmbio foi o campus da universidade, talvez estejam mais focados nos estudos. Esta constatação pode ter efeito sobre o índice de aprovação do país, tendo em vista que 100% dos respondentes declararam que indicarão o Brasil a futuros intercambistas. Os respondentes ainda pontuam o porquê indicarão:

- Diversidade e cultura;
- O Brasil tem uma cultura melhor do que países europeus;
- O Brasil é um país cheio de riquezas e pessoas maravilhosas;
- Povo acolhedor e agradável;

O contentamento com o povo brasileiros é ainda traduzido nas palavras dos entrevistados, quando ampliam em seus discursos o que pensam dos brasileiros:

E12 - “As pessoas geralmente são curiosas, querem levar, querem mostrar, querem apresentar, eu gosto disso, são comunicativas. (...) acho os brasileiros muito receptivos, são bem mais abertos. É muito mais fácil pra se comunicar sobre diversos assuntos, é muito fácil se comunicar com os brasileiros”.

E13 - “A personalidade dos brasileiros é muito aberta, muito receptivo. (...) gosto da alegria, tem gente que irradia alegria, então você vê eles brincando, sorrindo, contagia, te faz bem.”

E14 - “Gosto dessa receptividade, essa vontade de comunicar, ter contato humano, é isso tem um contato humano muito mais forte que eu tinha quando cresci na França.”

E15 - “(...) As pessoas são muito carinhosas e acho que agora está em um nível de desenvolvimento muito bom”.

E os respondentes seguem destacando os motivos para indicar o país:

- Para experimentar como as coisas são feitas na América do Sul;
- É um país que está crescendo muito rápido;
- Tem muitos lugares para ir;
- Surpreendente.

Estes itens refletem a satisfação com o país na perspectiva da experiência de mobilidade acadêmica. Assim, torna-se relevante compreender o que motivou estes estudantes a escolherem a cidade de Belo Horizonte para realizar o intercâmbio.

4.3.3 Motivações para escolha da cidade

No âmbito desta seção serão abordados os motivos que levaram os estudantes internacionais a escolherem a cidade de Belo Horizonte para sua temporada de estudo. Da análise dos dados resultantes da aplicação do questionário, no eixo motivação pela escolha da cidade, não emergiu nenhuma categoria que revelasse esta motivação. Contudo, no âmbito das entrevistas pode-se identificar os motivos que levaram estes estudantes a optarem por Belo Horizonte. Os entrevistados afirmaram:

E12 - “Já conhecia e eu sabia que não tem muitos turistas, então eu prefiro privilegiar essa cidade, que também é central, que também é autêntica, que tem uma cultura forte e tudo, uma cultura bem forte e como eu já conhecia e eu gostei da cidade”.

E13 - “Escolhi Belo Horizonte porque já tinha vindo pra cá, já conhecia a cidade e também já tinha a vantagem que a maioria da turma que conheci já morava aqui, então se caso eu precisasse de ajuda, eu já tinha alguém”.

E14 - “No caso de vir pro Brasil, foi 100% pela turma que eu conheci lá na Bélgica, no final do intercâmbio, fiquei nos últimos quatro meses somente com brasileiros, a maioria deles morava aqui em BH, mas também tinha pessoal de Ibiúna, Curitiba, do Sul, de Campinas, mas a maioria de BH, então quando eu procurei os convênios que minha faculdade tinha eu vi que tinha uma faculdade em BH”.

Desta forma, embora não se possa afirmar que estas motivações refletem as motivações do grupo, podem indicar pistas sobre a opção por Belo Horizonte. Assim sendo, já conhecer a cidade e possuir laços com o lugar podem ser motivos para a escolha da cidade. No domínio da unidade Ipê, nota-se que os laços constituídos entre os estudantes e os brasileiros influem não somente na escolha do país, mas da cidade também. Os contatos estabelecidos no âmbito desta experiência formam o capital de *network* do estudante, considerando que o sentido da mobilidade está nesta rede de relações (ELLIOT; URRY, 2010). Parte da formação de uma nova rede de contatos pode estar na indicação da cidade a outros estudantes internacionais. Assim, quando perguntados se indicariam Belo Horizonte para uma temporada de estudos, 100% dos respondentes afirmaram que sim. Eles ainda destacam:

- É seguro viver aqui;
- É seguro;
- Belo Horizonte é mais segura do que as outras cidades disponíveis para os alunos da Universidade do Tennessee, para estudarem no exterior.
- Há muitos bares e eventos, não há muitos turistas, mais calmas do que o Rio ou SP;

- Belo Horizonte não é uma cidade maravilhosa, mas os Mineiros são incríveis;
- Têm diferenças na cultura;
- Muita diversidade.

Há dois aspectos importantes resgatados pelos respondentes. O primeiro refere-se à questão cultural, muito valorizada por estudantes internacionais. Pelo entusiasmo ao se referir aos mineiros, estes parecem compensar o fato de Belo Horizonte não ser o Rio de Janeiro. O segundo e talvez o mais revelador, é o elemento segurança. O fato de sentirem-se seguros na cidade pode ter contribuído sobremaneira para que todos os respondentes indicassem a cidade. Descritas as motivações que levaram os estudantes desta IES a escolherem o Brasil e Belo Horizonte, compete saber o que os motivaram para a escolha da unidade Ipê.

4.3.4 Motivações para escolha da instituição

Da análise dos dados coletados na etapa quantitativa, emergem no eixo motivações pela escolha da instituição as seguintes categorias:

- ∴ **Possibilidade de validar na instituição de origem os créditos cumpridos nesta unidade;**
- ∴ **Ter certificações internacionais.**

Porém, quando realizadas as entrevistas, os estudantes ampliam os motivos pelos quais escolheram a unidade Ipê para seu período de estudos.

E11 – “(...) eles tem um site na internet muito bem organizado, muito fácil de entender o que eu devo fazer pra me candidatar e depois, também porque minha universidade na Alemanha tem o programa de relações internacionais, mas é muito, muito novo. Então não tem muitos acordos com universidades no curso escolhido, no Brasil”.

E13 - “(...) porque a minha faculdade tinha convênio somente com a Ipê aqui em BH, então só tinha um jeito, se eu queria vir pra BH, era pra Ipê”.

E14 – “A minha universidade tem convênios com a Ipê em geral e já tem muitos engenheiros formados na minha universidade que já fizeram esse programa que eu estou fazendo agora, então eu entrei em contato com eles pra saber informações e tudo isso e assim que eu pensei em estudar na Ipê de Belo Horizonte porque tinha pessoas que já fizeram a mesma coisa que eu, elas me falaram que ajudou muito, que foi muito bom pra elas, então foi porque já tinha esses convênios instaurados, era mais fácil que eu mandar uma candidatura pra cá”.

E15 – “Primeiro porque eu já tinha amigos que vieram para cá e me falaram que o bairro aqui é muito seguro, é muito perto da universidade, tem todos os negócios, isso está muito bom, e também (Inaudível), eu preferia ter ido para São Paulo, acho mais interessante. Mas, o único convênio que a minha universidade tem com universidade do Brasil é com a Ipê”.

Mesmo que os estudantes não tenham se referido às certificações internacionais em seus discursos, vale resgatar que esta USE é reconhecida internacionalmente, uma vez que

está instalada em diversos países. Desta forma, a Ipê é *per se* reconhecida internacionalmente. Torna-se evidente nesta unidade a relevância do convênio entre as IES de origem e de destino, como uma forma de viabilizar a vinda ao Brasil e mais especificamente a Belo Horizonte. Contudo, em suas narrativas não mencionam a possibilidade de validação dos créditos realizados nesta unidade, em suas instituições de origem.

A partir dos entrevistados, observa-se a influência das relações não somente com brasileiros, mas com quem não é brasileiro e já viveu uma experiência de mobilidade no Brasil. Neste sentido, as estratégias de internacionalização das IES podem ser determinantes tanto para o acolhimento de estudantes, quanto para assegurar uma boa experiência. O discurso da estudante E14 deixa clara a importância dos estudantes que já realizaram o intercâmbio referenciarem a instituição.

Visto por este prisma, as estratégias de internacionalização, no tocante a dimensão acadêmica, passa sem dúvida o papel do professor em sala de aula. A necessidade em lidar com estudantes de outras nacionalidades, outras culturas e integrá-los as rotinas acadêmicas, sem desconsiderar os estudantes da própria instituição, pode exigir uma atenção maior dos dirigentes da instituição no sentido de oferecer suporte ao professor. Este por sua vez, necessita de equilíbrio para lidar com esta diversidade, pois detalhes desconsiderados na rotina de sala de aula são regatados nas entrevistas dos estudantes internacionais. Segundo eles:

E11 - “Os professores são muito simpáticos”.

E12 - “(...) aqui a gente lê bastante e o professor fala, mas ninguém escreve muito é mais uma conversa. Lá a gente escreve muito durante a aula, a gente passa o tempo escrevendo, aqui tem mais interação e eu gosto disso”.

E13 - “(...) os professores todos até agora são top, são demais. Eu falo pra eles que tem situações que eu não entendo a aula, e eu falo pra eles: - você pode falar um pouquinho mais devagar, ou me explicar? E eles me explicam e tem consideração. Eu estou fazendo cinco disciplinas de administração e acho que a figura do professor aqui não é tão respeitada como lá na minha cidade e não sei, aqui se o telefone toca na sala de aula, ou se você quer matar aula, entra, o professor faz a chamada e você sai 5 minutos depois. Eu considero uma falta grave de respeito e aqui o professor faz como se nada tivesse acontecido e tem umas aulas que, na verdade, parecem desfile, o estudante entra, sai, volta, vai pro bar, compra salgado, volta com coca cola, sai com a namorada e depois volta, tipo assim. (sic) (...) o nível da maioria dos professores é muito alto, porque você nota quando alguém sabe, eu já falei que tenho um professor que dá aula de Sistema Financeiro Brasileiro e a aula dele é sobre a história financeira. Eu não conhecia nada sobre a história do Brasil, principalmente sobre as autoridades Lula, Dilma, coisas assim...mas agora ele me recomendou um livro do Collor, então já peguei ontem o livro e já estou acabando ele. Então esse tipo de coisa que incentiva conhecer a história, é a Ipê que faz isso”.

E15 - “Os professores estão muito bem preparados, acho que os alunos não aproveitam os bons professores. Eles não estão aproveitando aquele professor que eles têm, não sei por que, as vezes eu fico triste porque, sei lá, estou quase me

formando e levo as coisas mais a sério e eu sinto que os alunos não aproveitam os cursos”.

Outra importante dimensão do processo de internacionalização, diz respeito à assessoria de relações internacionais. Este setor torna-se estratégico para as IES que buscam a internacionalização e o fazem via a mobilidade dos estudantes. Este trabalho é reconhecido pelos estudantes, tendo em vista que é responsável pelo primeiro contato com o estudante, seja pessoalmente, seja via portal da instituição, na internet. É também responsável por acompanhar e oferecer suporte aos estudantes internacionais durante todo o processo de mobilidade acadêmica. Este trabalho é reconhecido pelos entrevistados quando explicam:

E11 - “(...)me candidatei e a Ipê respondeu muito, muito rápido. (...) Então eu decidi vir pra Ipê, me pareceu uma universidade muito bem organizada, muito... Tive uma primeira impressão muito, muito positiva, agora estou muito feliz porque eu escolhi a Ipê.

E12 - Eu cheguei na Ipê e achei ótimo o acolhimento das pessoas. Elas foram muito receptivas lá, a Adriana me acolheu muito bem.”

E15 - “Quando a gente chegou, a Ipê organizou um café para os intercambistas e entregou um envelope somente com coisas de Minas, tipo mapa turístico, um livro pequenininho das atividades que acontecem por aqui e um vídeo promocional da cidade, então a Ipê fez sua parte. (...) A experiência aqui na Ipê foi muito boa, o contato com o pessoal, com as pessoas do departamento de relações internacionais é muito bom, como amigos”.

Frente a este quadro, considerando que alguns estudantes receberam indicação para esta universidade, resta saber se eles a indicarão a outros estudantes. Quando respondem a esta questão, todos os estudantes afirmam que sim. Portanto, 100% indicarão a unidade Ipê para estudantes que desejarem investir em um programa de mobilidade no Brasil. Ao fazê-lo, justificam nos seguintes termos:

- Melhor universidade privada do Brasil;
- Eles têm uma educação de alto nível;
- Ótimo lugar para estudar;
- Bom nível de qualidade;
- Têm bons professores;
- Aula é de 1/3 do preço da minha universidade;
- Alto nível.
- Muito interessantes, povo acolhedor;
- Excelente trabalho da Assessoria de Relações Internacionais, cursos interessantes, belo campus;

A percepção do nível do ensino, o acolhimento da IES, a segurança de estarem em uma cidade considerada tranquila, a interação com a população local, entre muitos outros elementos, compõem a experiência dos estudantes internacionais. Visto por este prisma, qual será o significado de tudo o que viveram neste período, no Brasil?

4.3.5 Significado desta experiência

Na perspectiva do eixo significado desta experiência nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional para os estudantes desta unidade, emergem as seguintes categorias:

- ∴ **Aprendi a ser mais independente;**
- ∴ **Sou capaz de cuidar da minha vida;**
- ∴ **Aprendi outro idioma;**
- ∴ **Tenho maior capacidade de adaptação às mudanças;**
- ∴ **Expandi meus horizontes culturais;**
- ∴ **Melhorei minha capacidade de comunicação;**
- ∴ **Interessei-me por outras áreas de conhecimento;**
- ∴ **Ampliei as possibilidades de inserção profissional.**

O significado desta experiência para os estudantes da Ipê reflete as motivações que os levaram a investir no programa de mobilidade acadêmica. Estes significados são explicados pelos entrevistados nos seguintes termos:

E11 - “(...) pra mim foi muito importante ir pra Belo Horizonte sozinha, eu sou a única alemã na Ipê, e isso eu gosto muito porque muitos amigos foram pra intercâmbio com duas pessoas na mesma universidade e isso eu não gosto. Pra mim é muito importante não ter outros alemães, e também eu gosto de estar em uma cidade menos conhecida, porque na Alemanha ninguém conhece Belo Horizonte. (...) acho que a língua vai influenciar mais porque é muito legal que você fale mais que duas línguas e depois, o intercâmbio ajuda a ser mais independente, mais confiante”.

E12 - “Eu acho que vai me ajudar muito. Primeiro com a língua mesmo, que eu estou lendo muito e agora estou começando a escrever. Eu já vejo que no início eu demorava para ler um texto, precisava procurar um monte de palavras. Agora tá ficando melhor, melhorando pouco a pouco. Então essa melhoria na língua ajuda na cultura também, porque eu vou conhecendo mais a cultura de Minas, a comida, as pessoas, como elas convivem juntas. É bem diferente da visão que a gente tem quando viaja e isso vai me ajudar a conhecer melhor o Brasil, os brasileiros e também falar com mais experiência”.

E14 - “Estou aprendendo mais sobre a minha pessoa em primeiro lugar, e em segundo lugar eu estou com vontade de trabalhar fora, ter uma carreira internacional e isso me ajuda, me prepara. Porque sabendo que você partiu pra um país que você não conhece, não conhece ninguém, nem a cultura e a língua e mesmo assim você conseguiu fazer um ano aqui de estudos e foi muito, muito bom pra você. (...) porque aprendeu a viver com pessoas muito diferentes de você, que não tem nada a ver com você. Eu acho que, por exemplo, em termos profissionais isso vai ajudar muito, porque em uma empresa você tem que conviver com muitas pessoas diferentes. Em termos de comunicação ajuda muito, vai me ajudar com certeza”.

E15 - “Acho que vou valorizar a vida, vou estar mais aberto, porque quando você está em outro país tem outra forma de ver as pessoas, de conviver. (...) eu acho que vai ser muito bom para a minha pessoa e também porque eu vou levar a cultura brasileira pro meu país, acho isso o máximo”.

Os estudantes reconhecem as contribuições da cultura brasileira para suas vidas. Eles valorizam não somente a cultura brasileira, mas a evolução no desempenho da comunicação em português. Para a estudante E11 é algo importante estar sozinha na cidade, para melhorar a comunicação e por consequência, ter um registro incomum no currículo e, portanto ser mais

valorizado. Também para se sentir mais confiante e mais independente. Estes e tantos outros significados serão percebidos ao longo do tempo e talvez por muito tempo por estes estudantes, que levam do país a experiência que viveram e o que aprenderam.

5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS UNIDADES SOCIAIS DE ESTUDOS

O objetivo deste capítulo consiste em analisar comparativamente os materiais extraídos da coleta realizada por meio da aplicação de questionário e desenvolvimento de entrevistas aos estudantes internacionais, vinculados a uma das três unidades sociais de estudos, sob a perspectiva do perfil dos respondentes e entrevistados e dos eixos que compreendem as categorias de análise em suas respectivas unidades. Esta etapa levará em consideração os materiais descritos e interpretados no capítulo anterior, o quadro teórico de referência, bem como os documentos consultados no âmbito de cada USE.

5.1 O perfil dos estudantes

Na comparação entre as três USE, observou-se que a média de idade dos estudantes da Figueira é de 23 anos, no entanto, nas demais unidades, esta média cai para 22 anos. Talvez por esta razão seja presente nos três grupos de estudantes a necessidade do aporte financeiro dos pais para viabilizar a participação nos programas de mobilidade, ainda que em todas as unidades haja estudantes que declaram contribuir com recursos próprios para esta experiência.

Contudo, nas unidades Figueira e Ipê há estudantes que se mantêm apenas com uma bolsa estudos ou apenas com recursos próprios. O que pode justificar o pouco capital de mobilidade da Jacarandá, quando comparado às unidades Figueira e Ipê, uma vez que nenhum estudante declarou ser o único responsável por suas despesas no período do intercâmbio. No entanto, em comparação às demais, apesar deste baixo capital, foram os únicos que declararem 100% de proficiência na língua inglesa em nível avançado.

Nota-se a supremacia da língua anglo-saxônica entre os estudantes das três unidades. Ainda que em diferentes graus de proficiência, a comunicação em outros idiomas possibilita o que Kaufmann *et al* (2004) nomeia por *Motility*, ou seja, a capacidade de ser móvel no espaço social e geográfico e de se apropriar, entre outros recursos, dos conhecimentos linguísticos adquiridos durante o período vivido em mobilidade acadêmica. Isto pode levar a uma relação diretamente proporcional entre capital de mobilidade e o capital linguístico.

Contudo, o capital de mobilidade está vinculado a outras formas de capital, uma vez que estudar no exterior não só auxilia aos estudantes a desenvolverem o capital humano por meio da ampliação das competências linguísticas e aquisição de experiência de trabalho internacional, quando possível, mas também amplia suas perspectivas de trabalho e ascensão da mobilidade, que conseqüentemente melhora seu capital social e cultural, como em um círculo virtuoso.

No que tange ao país de origem, os estudantes que compõem o *corpus* da pesquisa, são de diversas nacionalidades. No entanto, na unidade Jacarandá, 92% são originários do continente europeu. As demais unidades revelam maior diversidade no acolhimento conforme pode ser observado no quadro 8.

5.2 A escolha pelo Brasil

O termo motivação é amplamente adotado em diversos contextos e com diferentes significados. Recorrentemente quando se deseja designar uma espécie de força interna que emerge e conduz o indivíduo à ação, costuma-se denominar por motivação. Contudo, ainda que possa haver uma força que conduza a ação, os motivos que levam um indivíduo a agir podem não ser internos e sim externos. Considerando a complexidade do comportamento humano e que este pode ser orientado por um conjunto de determinantes ou causas, a investigação sobre em quais situações ocorrem estes processos, pode ser a trilha mais adequada (TODOROV; MOREIRA, 2005).

As motivações que levaram os estudantes das três USE's a escolherem o país convergem em alguns aspectos e divergem em outros. É notório que todos os estudantes internacionais querem conhecer o Brasil. Se os motivos estivessem classificados em ordem de prioridade, talvez este fosse o primeiro. Importante lembrar que a imagem refletida no cenário internacional como uma economia emergente¹⁰ que figura entre as sete maiores do mundo pode se constituir em um atrativo¹¹. Afinal, a mobilidade de informações, disseminada por meio de diversas mídias, imagens, dados, de interesse público ou privado, alcança distintas e longínquas partes do chamado mundo globalizado (APPADURAI, 1990). Chamando a atenção do público para aspectos que servem a interesses nas esferas públicas ou privadas.

A importância da experiência intercultural, uma vez que o estudante se expõe diariamente ao idioma, ao *habitus* (BOURDIEU, 2012) da comunidade local é reconhecida por estes estudantes que parecem cientes do significado de conhecer a cultura brasileira. Isso porque, referenciam frequentemente a relação com os brasileiros.

O destaque para a cultura e para o povo que aqui vive deixa clara a importância das relações que foram estabelecidas ao longo do intercâmbio. Os traços da cultura brasileira, no que tange ao relacionamento pessoal e à flexibilidade distinguem os brasileiros e é reconhecido por estrangeiros que visitam o Brasil. Eles identificam os brasileiros, como um

¹⁰<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/05/1287250-brasil-nao-e-mais-emergente-afirma-biden.shtml>

¹¹<http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/04/brasil-deve-recuperar-posto-de-6-maior-economia-em-2013-mostra-fmi.html>

povo amigável, hospitaleiro e inclusivo, tanto nas relações pessoais quanto profissionais (TANURE; DUARTE, 2005). Curiosamente esta relação com os brasileiros não foi identificada na pesquisa realizada por Riccio e Sakta (2006), quando os autores pesquisaram estudantes franceses em intercâmbio na FEA/USP. Segundo os autores, houve pouca interação eles e os brasileiros. Situação inversa à encontrada nesta investigação. No entanto, para isso pode haver uma justificativa. Os estudantes reconhecem que para se beneficiarem das potencialidades econômicas do Brasil, terão de conhecer a cultura brasileira. Por esta razão, talvez estivessem mais propensos a estabelecer relações com os brasileiros.

O aprendizado do português e o investimento em uma carreira internacional também motivaram os estudantes das três unidades a investirem no Brasil. Considerando estes interesses, o investimento em educação internacional pode ser considerado o primeiro passo para atingir esses objetivos uma vez que ainda ampliam as competências interculturais e linguísticas (MAHROUM, 2000).

Um aspecto curioso é a experiência de mobilidade acadêmica no Brasil ser apontada por todos os estudantes como um diferencial no currículo. Eles se percebem como uma espécie de desbravadores e acreditam que o Brasil não acolhe muitos estudantes internacionais e deste modo, podem imprimir em seus currículos o registro de uma experiência pouco convencional e, portanto mais valorizada.

Na perspectiva das motivações não convergentes, na unidade Ipê emerge uma categoria que não aparece nas demais unidades. Somente neste grupo, os estudantes manifestam a intenção de desenvolver competências relacionadas à profissão que escolheram. Isto pressupõe que o investimento na experiência de mobilidade acadêmica no Brasil foi permeada por interesses acadêmicos. Mesmo por que esta mobilidade é realizada na esfera institucional e neste aspecto, a reputação da instituição é considerada. Entretanto, evidentemente está relacionada aos aspectos profissionais e estas características estão igualmente presentes no eixo motivações para a escolha da cidade.

5.3 A escolha por São Paulo e Belo Horizonte

A cidade representa o lugar no qual os estudantes viverão a experiência de mobilidade acadêmica por mais tempo, uma vez que é este o espaço que sedia as IES investigadas. É no âmbito delas que o serviço educacional será produzido e consumido. No entanto há uma complexidade neste serviço, uma vez que é produzido juntamente com um amplo conjunto de outros serviços. O ambiente físico é composto não somente pela instituição, mas por toda

estrutura disponível no lugar. Por este prisma, a percepção dos estudantes sobre a cidade destino exercerá influência sobre a decisão por ela (CUBILLO et al., 2006).

Assim sendo, percepções conduziram os estudantes das USE's a escolhas cuja convergência foi revelada entre as unidades Figueira e Jacarandá que optaram por São Paulo em razão do poder econômico da cidade. Esta convergência pode estar relacionada às motivações que levaram os estudantes a optar pelo Brasil. Isso pode refletir mais fortemente os interesses profissionais destes estudantes e por consequência, pode apontar também para a escolha da instituição de educação superior.

No entanto, no que tange à cidade de Belo Horizonte, não houve o destaque de nenhuma motivação. O fato de já conhecerem a cidade, uma vez que alguns estudantes estavam realizando o intercâmbio pela segunda vez, ou por conhecerem alguém que vive em Belo Horizonte, se constituíram em elementos que influenciaram esta escolha, contudo, não figuram como determinantes. Ao final, todos os estudantes manifestaram sua satisfação com a cidade de Belo Horizonte. Este comportamento poderá influenciar potenciais estudantes de suas *networks*, que animados por uma representação social desta experiência e pelo desejo de viverem longe dos grandes centros, terão elementos para considerar esta cidade no momento da decisão.

Outro fator que pode ter contribuído para que a opção por esta cidade não se pronunciasse como uma categoria entre as motivações – no caso de Belo Horizonte – pode estar no interesse dos estudantes desta unidade em desenvolverem suas habilidades profissionais no âmbito da academia e não no mercado de trabalho. Podendo ser este um motivador latente para a escolha da unidade Ipê.

Na perspectiva das unidades Jacarandá e Figueira, as motivações convergem no que se refere ao poder econômico de São Paulo, relacionadas estão também as percepções sobre os problemas enfrentados na cidade. Que, aliás, são características dos grandes centros urbanos. O trânsito, a burocracia, a dificuldade em encontrar lugar para morar são questões a serem administradas por quem opta pela experiência em cidades como São Paulo. E vale lembrar que isso é vivenciado não apenas por estrangeiros, mas trata-se da rotina de milhões de brasileiros que percorrem as mesmas ruas e avenidas que estes estudantes. E, quem sabe por terem enfrentado diversas mudanças de governos e na economia ao longo da história do país, tenha desenvolvido a capacidade de se adaptar, de lidar com as adversidades de forma perseverante (TANURE; DUARTE, 2005).

Esta tensão existente no âmbito da cidade já era retratada por Simmel (1997) quando afirmava que para entender o espaço urbano é fundamental ter a noção de ritmo e que este

pulso estimula as formações sociais, econômicas e por extensão, a infraestrutura das cidades. Estes elementos, em certa medida, produzem o tom que rege o movimento nas cidades e influenciam as formas psíquicas dos seus habitantes. No entanto, o excesso de estímulos advindos das múltiplas mobilidades (corpórea, transporte, materiais, informações, imagens) pode levar as pessoas a desenvolverem maneiras de se preservar, por vezes se isolar e como reflexo deste fenômeno, aparentarem certa insensibilidade ao sentimento, ao outro (URRY, 2010).

Por esta trilha, levando em consideração o capital de mobilidade dos estudantes das três USE's, pressupõe-se que as dificuldades enfrentadas em São Paulo não sejam totalmente desconhecidas destes intercambistas. Visto por este ângulo se as pessoas que vivem nos grandes centros urbanos tendem a se preservar, se isolar, torna-se compreensível que todos os estudantes tenham referenciado os brasileiros como pessoas calorosas, amigáveis, acolhedoras. Provavelmente, este comportamento característico dos brasileiros não seja um padrão nas grandes cidades de outros países e talvez por isso, receba destaque na voz destes intercambistas.

5.4 As escolhas por Figueira, Jacarandá e Ipê

A trilha percorrida por IES que estão no processo de internacionalização passa recorrentemente pelo envio de seus estudantes ao exterior e acolhimento de estudantes internacionais. Não é sem razão que a mobilidade acadêmica seja a face mais visível desta internacionalização. As instituições investigadas vivenciam este processo e vem ampliando o acolhimento destes estudantes. A oferta de serviços acadêmicos cuja qualidade pode ser atestada por certificações internacionais e, portanto tornam-se reconhecidas em razão de sua reputação, pode lhes conferir vantagens sobre as demais IES.

As certificações que refletem na reputação e reconhecimento destas IES foram apontadas como motivações em duas, das três unidades. Curiosamente, este não foi apontado como um dos motivos pelos estudantes da Figueira, única IES que possui a tríplice coroa, acreditações concedidas pelas principais entidades internacionais AACSB (*The Association to Advance Collegiate Schools of Business*), EFMD (*European Foundation for Management Development*), e AMBA (*Association of MBAs*). Para os intercambistas da Figueira, a existência de um acordo de cooperação se constituiu no principal motivo para o intercâmbio. No entanto, quando narram os motivos que os levaram a escolher a unidade Figueira, deixam clara a relevância da reputação da instituição, no que tange ao reconhecimento internacional

que a experiência nesta instituição imprime aos seus currículos. Este aspecto também é enfatizado na unidade Jacarandá.

Os acordos bilaterais apontados pelos estudantes da Figueira e Jacarandá como fatores motivadores para escolha da IES são importantes vias para a mobilidade acadêmica institucional. Cabe resgatar a Declaração de Bolonha como um exemplo de institucionalização da mobilidade acadêmica. Visto por este ângulo, a institucionalização da mobilidade congrega novos atores que encerram por regulamentar tanto a comercialização de serviços acadêmicos como o sistema European Credit Transfer System (ECTS), criado pela Comissão das Comunidades Europeias, cujo objetivo é gerar procedimentos comuns que contribuam para o reconhecimento da equivalência acadêmica de estudos realizados em outros países (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). A possibilidade de reconhecimento dos créditos cursados no Brasil foi apontada como motivação nas unidades Jacarandá e Ipê. Embora no Brasil a validação ou não dos créditos cursados em universidades internacionais esteja submetida aos critérios de cada instituição, a possibilidade dos estudantes acolhidos nas USE's validarem seus créditos em suas instituições de origem, pode revelar-se uma estratégia que diferencia as IES e lhes confere uma vantagem sobre as demais IES brasileiras. Como explica Knight (2006), a internacionalização da educação superior se constitui um processo de integração internacional e intercultural, cuja oferta de serviços transfronteiriça pressupõe a cooperação internacional e acordos institucionais.

Neste sentido, a IES torna-se a ponte que viabiliza a mobilidade dos estudantes. Sob a perspectiva do novo paradigma das mobilidades, as IES integram um sistema complexo onde se constituem em estruturas imóveis que criam condições para a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores, equipe administrativa. Neste sentido Sheller (2011) explica que no novo paradigma a interdependência de estruturas imóveis possibilitam os fluxos. Não obstante, pessoas, carros, aviões, trens etc. presumem imobilidades no espaço, não havendo fluidez sem sistemas extensivos de imobilidade. Neste espaço, o lugar, de acordo com Cresswell (1995), adquire significado. Assim, as USE's enquanto lugar onde as relações acadêmicas se intensificam, provêm o aporte institucional e estruturas operacionais e acadêmicas para o acolhimento destes estudantes.

Estas esferas influem sobremaneira na percepção do estudante sobre a instituição e impactam na avaliação de sua estada. Por este ângulo, os estudantes das três unidades reconhecem os esforços na figura de seus departamentos de apoio aos estudantes internacionais em acolhê-los e de fato revelam-se satisfeitos e elogiosos a estes serviços.

Sobre a dinâmica de sala de aula, cabe ponderar que a cultura do país pode exercer influência também sobre a cultura acadêmica. Desta forma, a liberdade dos estudantes em falar com o professor, entrar e sair da sala de aula são aspectos que podem causar estranhamento aos estudantes internacionais e isso se revela claramente nas unidades Figueira e Ipê. O comportamento informal do estudante brasileiro em sala de aula pode ser interpretado como uma falta de respeito ao professor. A indiferença do professor em relação ao comportamento do estudante pode ser interpretada como um descaso. Questões como estas sinalizam a complexidade do fenômeno e os imensos desafios das IES em processo de internacionalização. Embora este processo se constitua em uma realidade há muito tempo, principalmente nos países do hemisfério norte, seus contornos ainda não estão claramente definidos (ALTBACH; KNIGHT, 2006). Não há um padrão neste processo, o que há é uma espécie de tradição entre os que mais enviam estudantes e os que mais acolhem. No entanto, há assimetrias entre o envio e acolhimento de estudantes em países como China e Estados Unidos, reveladas por meio dos relatórios das agências multilaterais OCDE e UNESCO. As motivações para escolha dos países também não seguem um padrão para as demandas por serviços educacionais no exterior. Contudo, resgatando Burbules e Torres (2004), a institucionalização de uma agenda estabelecida por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais e que definem padrões de qualidade, currículo etc. no domínio de um mundo globalizado, alcança lugares cujo potencial pode atrair o investimento de estudantes internacionais para um período de estudos. Ainda que o Brasil não seja uma referência acadêmica, apesar de algumas instituições brasileiras figurarem em *rankings* internacionais¹², tem atraído estudantes de outros países. Desta forma, talvez não haja opção em enfrentar ou não os desafios da internacionalização da educação superior.

Quando os estudantes declaram suas motivações para investirem em um período de estudos no Brasil, subjacente ao interesse de aprenderem português, terem o diferencial no currículo e por consequência ampliarem suas chances de uma carreira internacional, está o abalo da hegemonia econômica dos países europeus frente a crise que aniquila as perspectivas de trabalho para estes jovens. Importante resgatar que dos 71 estudantes acolhidos nas três USE's que colaboraram com a pesquisa, 65% são de origem europeia, conforme o quadro 8. Apesar de o Brasil viver um momento de ascensão econômica, não figura no relatório *Perspectives On Labour Economics For Development 2013* divulgado pela da Organização

¹²<http://noticias.terra.com.br/educacao/melhores-universidades-usp-e-top-20-em-ranking-mundial.65b9bfc4c70bc310VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html>

Mundial do Trabalho - OMT como um dos principais destinos internacionais para acolhimento de pessoas em busca de uma vaga de emprego. Talvez por isso mesmo, estes estudantes, na tentativa de se diferenciarem por meio desta experiência no Brasil, tenham observado neste caminho as chances de não se somarem aos milhares de jovens desempregados em seus países de origem¹³.

5.5 Os significados desta experiência

A mobilidade sem as conexões entre as pessoas, sem os encontros e reencontros e por que não, os desencontros, não possui significado em si. Nestes acoplamentos os estudantes podem estabelecer redes, que se interligam a outros estudantes, entidades, que por sua vez estão relacionados a outras esferas e assim por diante (ELLIOTT; URRY, 2010). Em outras palavras, um nó se une a outros nós por meio de laços, que estão relacionados a outros nós. Assim a *network* envolve muitas pessoas com distintas e remotas conexões, permeada por laços fracos. Estes possibilitam acesso a informações, e recursos afora aqueles disponíveis em seu próprio círculo social (GRANOVETTER, 1983).

Deste ponto de vista, a mobilidade acadêmica na perspectiva das relações necessariamente estabelecidas entre estudantes e IES, colegas de classe, professores, comunidade local constituem o que Granovetter (1983) chama de laços fracos. Entretanto, para que isso possa compor o capital de *network* destes estudantes, estas relações intermitentes devem ser mantidas e, por consequência, expandidas (ELLIOTT; URRY, 2010). Assim, quanto mais os estudantes se tornam móveis, maior é a sua capacidade de estabelecer conexões, o que não quer dizer mantê-las. No entanto, uma vez nutrida, constituem-e seu capital de *network*.

Neste sentido os significados desta experiência para os estudantes das USE, passa pela interação com as pessoas, conectadas em uma ampla rede e que oferece suporte a estada destes estudantes. Eles afirmam que aprenderam a ser mais independentes, capazes de cuidar de si, de se comunicarem melhor. Levam consigo o aprendizado da língua portuguesa, a expansão dos horizontes culturais. Talvez, em razão de todos estes fatores, tenham melhorado a capacidade de se adaptar a mudança. Eles ponderam que ampliaram as chances de colocação profissional, o que pressupõe que o resultado desta experiência está em consonância com suas expectativas.

¹³<http://asemana.sapo.cv/spip.php?article87821>

No entanto, o interesse em outras áreas do conhecimento tal qual a motivação em desenvolver competências relacionadas à profissão escolhida, destacam-se unicamente na unidade Ipê. Esta constatação fornece elementos para refletir sobre as diferenças no que concerne à atração de estudantes internacionais. Neste sentido, observa-se que uma universidade, cuja característica é a oferta de um leque diversificado de cursos, oferece mais chances aos intercambistas de se exporem a outras áreas do conhecimento, seja por meio do contato com outros estudantes, seja por que eventualmente tiveram a opção de cursarem suas disciplinas em outros cursos. Assim sendo, estas instituições poderão atrair estudantes cujo perfil e motivações estejam mais voltados para os aspectos acadêmicos do que profissionais ou ainda, serem indicadas da mesma forma como os estudantes desta unidade o foram.

Visto por este ângulo, considerando os estudos de Granovetter (1983), cuja *network*, na perspectiva dos laços fracos se constitui em uma trilha para alcance de vagas de emprego, não ofereceu suporte consistente para respaldar os achados desta pesquisa. Embora as relações no âmbito de suas *networks* possam ter influenciado suas decisões, no domínio dos três eixos, nas três unidades, não foram determinantes para as escolhas em nenhuma dimensão. Tampouco, constituir uma rede para acesso a vagas de emprego é revelado nesta pesquisa. Mesmo quando os estudantes dizem terem ampliado as chances de conseguirem uma colocação, não é evidente que eles estão se referindo a *network*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender o processo de internacionalização da educação superior, na perspectiva de sua face mais visível, a mobilidade acadêmica de estudantes de graduação. Na busca por entender o significado da mobilidade acadêmica para estudantes internacionais de graduação que se deslocam de seus países de origem para estudar por um tempo não inferior a um semestre acadêmico em instituições de educação superior brasileiras, o estudo concentrou-se nas motivações que determinaram a decisão de estudantes internacionais a investirem em programas de intercâmbio internacional em instituições de educação superior localizadas na cidade de São Paulo e Belo Horizonte.

Para que fosse possível identificar assimetrias e convergências nas motivações dos estudantes, foram selecionadas três Instituições de Ensino Superior duas em São Paulo e uma em Belo Horizonte de perfis distintos. As duas IES localizadas em São Paulo são faculdades que oferecem cursos de graduação na área de administração e educação executiva. São reconhecidas internacionalmente por sua reputação e estão em avançado processo de internacionalização. Quanto a IES localizada em Belo Horizonte, trata-se de uma universidade, considerada uma das maiores instituições particulares do país, também reconhecida internacionalmente e também em adiantado processo de internacionalização.

Assim, de forma sistematizada, buscou-se dados e informações que auxiliaram a identificar o perfil dos estudantes internacionais que escolheram as instituições mencionadas para realizarem programas de intercâmbio, tais como: nacionalidade, idade, gênero, área e nível de formação, proficiência em língua estrangeira, capital de mobilidade etc.; os estudantes recebidos por estas instituições tem em média 22 anos, possuem considerável capital linguístico e de mobilidade, contam com o aporte financeiro dos pais, com recursos próprios e em alguns casos com bolsa de estudos.

As motivações reveladas no eixo motivações para a escolha do Brasil para realizar intercâmbio contemplavam o interesse em conhecer o país, aprender o idioma português, ter um diferencial no currículo e investir em uma carreira internacional. No âmbito das motivações para a escolha da cidade, emerge apenas a importância econômica de São Paulo. Nenhuma motivação foi apontada para a escolha da cidade de Belo Horizonte. Os estudantes que escolheram as USE localizadas em São Paulo foram motivados por pré-existência de acordos interinstitucionais, possibilidade de validar os créditos na instituição de origem e ter certificações internacionais. Na USE de Belo Horizonte, a possibilidade de validar os créditos na instituição de origem e ter certificações internacionais, também motivou os intercambistas.

No que tange aos significados houve convergências e divergências. Entre as divergências, revelou-se da USE Ipê o interesse dos estudantes por outras áreas de estudos.

As expectativas em relação ao programa de mobilidade parecem ter sido atendidas na medida em que, se entre as motivações para viverem a experiência da mobilidade Brasil estava investir em uma carreira internacional, quando resgatam o significado desta experiência, referem-se também a ampliação das possibilidades de colocação profissional.

A julgar pelo esforço da USE pesquisadas, há um movimento no sentido da consolidação das estratégias de internacionalização, uma vez que as instituições oferecem o suporte a estes estudantes no sentido de possibilitar uma experiência que possa reverberar na demanda de outros estudantes.

Dito isso, compreender tanto a mobilidade acadêmica quanto as motivações de estudantes internacionais pelo Brasil, requer a compreensão dos diversos elementos presentes nestas motivações. Se foi possível identificar assimetrias na motivação e no significado destas experiências em razão do perfil da instituição, talvez haja outras assimetrias em razão do perfil dos estudantes, do país, da instituição de origem etc.

A contribuição deste estudo está em apontar uma trilha para o debate no sentido de compreender a mobilidade acadêmica no âmbito na internacionalização da educação superior brasileira. Há uma série de variáveis presentes na mobilidade de estudantes internacionais. Muitos são os caminhos que podem levar a desvelar os múltiplos aspectos deste fenômeno. No entanto, dado o caráter inédito desta investigação, no âmbito do *stricto sensu*, este pode ser o início de uma extensa discussão sobre o tema no Brasil, uma vez que como observado no discurso dos estudantes que colaboraram com essa investigação, embora possa ter havido uma convergência em algumas motivações, não é possível generalizar os resultados.

Por este motivo, faz-se necessário ampliar a pesquisa tanto em termos quantitativos quanto aprofundar qualitativamente, buscando compreender os elementos adjacentes à escolha dos estudantes, ou seja, elementos que ultrapassem a representação social do discurso.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEM, A. C.; CAVALCANTI, C. E. O BNDES e o Apoio à Internacionalização das Empresas Brasileiras: Algumas Reflexões. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 43-76, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.maxitradeconsultoria.com/2011/Downloads/BNDES-apoio-internacionalizacao-empresas-brasileiras.pdf>> Acesso em: 16 fev. de 2012.
- ALTBACH, Philip. G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and Realitie. In: THE NEA 2006 Almanac of Higher Education, 2006.
- ANDERSSON, U.; FORSGREN, M.; HOLM, U. The strategic impact of external networks: subsidiary performance and competence development in multinational corporation. **Strategic Management Journal**, Chicago, v. 23, p. 979-996, 2002.
- APPADURAI, A. (1990) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy, *Theory Culture Society*, 7; 295 Disponível em: <<http://tcs.sagepub.com>>. Acesso em: 12 fev. de 2013.
- ASSIS, J. P. Kuhn e as ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.7, n. 19, set./dec. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141993000300004&script=sci_artoemtext>. Acesso em: 12 fev. de 2013.
- ATTALI, J. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali. Paris: Éditions Stock, 1998.
- BARBLAN, A. Academic co-operation and mobility in Europe: how it was and how it will be. **Higher Education in Europe**, Brussels, v. 27, n. 1-2, 2002
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In: Feldam-Bianco, B. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987, p. 159-189.
- BARNES, J. A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. **Human Relations**, London, n. 7, 1977.
- BARRETO, Margarida. **Manual de Iniciação ao estudo do turismo**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- BATISTA, J. S. M. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAZHENOVA, E. D. Content Analysis of the Category Academic Mobility of Students. **Middle-East Journal of Scientific Research**, Dubai, v. 13, n. 4, p. 483-488, 2013.

BEIRÃO, P.S.L. Internacionalização da pós-graduação e pesquisa. Palestra proferida em 21 de junho de 2011, no 1º Encontro do Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa da Regional Sudeste, realizado na UFMG, Belo Horizonte.

BJÖRKMAN, I.; FORSGREN, M. Nordic international business research: a review of its development. **International Studies of Management and Organization**, New York, v. 30, n. 1, p. 6-25, 2000.

BORINI, F. M. et al. O prisma da internacionalização: um estudo de caso. **Faces: revista de administração**, Belo Horizonte, v. 5, n. 3, p. 42-55, set./dez. 2006.

BOTT, E. **Família e rede social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976. 320 p.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 2012.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: **Globalização e educação**. Perspectivas críticas. (Org.) Nicholas C. Burbules; Carlos Alberto Torres. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 11-25.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.

BÜSCHER M; URRY J. Mobile methods and the empirical. **European Journal of Social Theory**, 2009. Disponível em: <<http://est.sagepub.com/content/12/1/99>>. Acesso em: 21 maio 2013.

CADAVAL, M.E.G.; GOMIDE, A. Mobilidade urbana em regiões metropolitanas. In: FONSECA, Rinaldo B.; DAVANZO, Aurea M. Q. e NEGREIROS, Rovenia M. C. (Orgs.) **Livro verde: desafios para a gestão da Região Metropolitana de Campinas**. Campinas: Unicamp. 2002. p.177-194.

CAPORASO, J., The European Union and Forms of the State: Westphalian, Regulatory or Post-Modern?, in *Journal of Common Market Studies*, 34 (1), pp. 29-52, 1996

CARDOSO, O. O.; SERRALVO F. A. Pluralismo metodológico e transdisciplinaridade na complexidade: uma reflexão para a administração. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 43, n.1, p. 49-66, jan./fev. 2009.

CARLSON, S. Just a matter of choice? Student mobility as a social and biographical process. SCMR Working Paper No 68. University of Sussex: Sussex Centre for Migration Research, 2011. Disponível em: <<http://www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp68.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

CERVO, A. L. et.al. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-45

CLARKE, S. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 24, set. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451991000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2012.

CRESSWELL, T. **On the move: Mobility in the modern western world**. London: Routledge, 2006.

CUBILLO, J. M.; SÁNCHEZ, J.; CERVIÑO, J. International students' decision-making process. **International Journal of Educational Management**, Madrid, Spain, v. 20, n. 2, p. 101-115, 2006.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Disponível em: <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

DAHLBERG I. Teoria do conceito. **Ciência da Informação**. Brasília, DF, 1978. Disponível em: <revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/1680/1286>. Acesso em: 26 2012.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A pesquisa e a prática da pesquisa qualitativa. In: ____ **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERVIN, F. **Six myths about study abroad**. LMS Lingua, 2008. Disponível em: <http://users.utu.fi/freder/Myths_about_stays_abroadderivin_0801.pdf> Acesso em: 21 fev. 2012.

DERVIN, F, TANJA R. Whatever I am, wherever I am, how does it matter?...why does it matter? Egocasting. **Theory & Psychology**. Calgary AB, n. 12, p. 53-75.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Journal of Nursing Scholarship**, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.

DUNNING, J. H. Toward an eclectic theory of international production: some empirical test. **Journal of International Business Studies**, London, v. 11, n.1, p. 9-31, 1980.

ELLIOTT, A.; URRY, J. **Mobile lives**. Oxon: Routledge, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. Qualitative research in sociology in Germany and the US-state of art differences and developments. In: **FORUM QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG / FORUM QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH**, Berlin, Germany, v. 6, n. 3, 2005.

FORSGREN, M. The concept of learning in the uppsala internationalization process model: a critical review. **International Business Review**, UPPSALA, Sweden v. 11, n. 3, p. 257-277, 2002.

FRANZEN, A.; HANGARTNER, D. Social networks and labour market outcomes: the non-monetary benefits of social capital. **European Sociological Review**, Aachen, Germany, v. 22, n. 4, Sept. 2006.

FREITAS, Henrique; et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GELLNER, E. **Naciones y nacionalismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991, p. 15-66.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L.C.L. de. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico** In: GODOI, C.K. et al. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais – paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006 – p.301-323.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane K. et al. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 115-146.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOODE, W.; HATT, P. **Método em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

GOOS, P. K. As correntes interacionistas e a sua repercussão nas teorias de Anthony Giddens e Bruno Latour. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n. 3, p. 153-162, set./dez. 2006.

GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, Chicago, Illinois, v. 78, n. 6, pp. 1360-1380, 1973.

GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties: a network theory revisited source. **Sociological Theory**, Stuttgart, Germany, v. 1, p. 201-233, 1983.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, n. 58, p. 193-224, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HAYLES, N. K. **How we became post human**: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

HILL, A.; LYNCH, A.; DALLEY-TRIM, L. Positive educational responses to indigenous student mobility. **International Journal of Educational Research**, Townsville, Australia, v. 54, p. 50-59, 2012.

HIRST, P.; THOMPSON, G. **Globalização em questão**. A economia internacional e as possibilidades de governabilidade. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Perspectives on labour eEconomics for development**. New Delhi: ILO, 2013.

JALALI, C. Governar em Lisboa ou governar em Bruxelas? **Os modelos e tendências de europeização do governo nacional**. Working Paper, 2006. Disponível em: <http://195.23.110.38/publicacoes/working_paper/pdf/Governo.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

JOHANSON, J.; VAHLNE, J. E. The internationalization process of the firm: a model of knowledge development and increasing foreign market commitments. **Journal of International Business Studies**, v. 8, n. 1, p. 23-32, 1977.

JOHANSON, J.; VAHLNE, J. E. The uppsala internationalization process model revisited: from liability of foreignness to liability of outsidership. **Journal of International Business Studies**, UPPSALA, Sweden, v. 40, n. 9, p. 1411-1431, 2009.

KAUFMAN, D. A força dos laços fracos de mark granovetter no ambiente do ciberespaço. **Galáxia**, São Paulo, n. 23, p. 207-218, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.lpsp.br/index.php/galaxia/article/download/5336/7580>>. Acesso em: xx maio 2013.

KAUFMANN, V.; BERGMAN, M.M.; JOYE, D. Mobility as capital. **International Journal of Urban and Regional Research**. v. 28, n. 4, 2004. Disponível em: <<http://www.zeitschrift-fuer-familienforschung.de/pdf/2006-1-kaufmann.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012

KELLERMAN, A. **Personal Mobilities**. London: Routledge, 2006.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges, In: Wit. H. et al. **Higher education in Latin America**: the international dimension. The World Bank: Washington, 2005. p. 1-39.

_____. Higher Education Crossing Borders, A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education. Paris: COL/UNESCO, 2006.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1-25, out. 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e a educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4-32, jul./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1364/1170>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

LI, M; BRAY, M. **Cross-border flows of students for higher education**: Push-pull factors and motivations of mainland chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, v.53, p. 791-818, 2007.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____; CONTEL, F. B. Características Atuais das Políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76613007002>>. Acesso em: 23 de março de 2013.

_____; CONTEL, F. B. **Internacionalização do ensino superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LOPES, M. I. V. **As fronteiras entre as ciências sociais vistas da comunicação**: uma aproximação aos estudos sociais das ciências. E-compós, São Paulo, n. 1, dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/10/11>>. Acesso em: 12 de mar. 2013.

MAHROUM, S. Highly skilled globetrotters: mapping the international migration of human capital. **R&D Management**, Seville, Spain, v. 30, n. 1, p. 23-40, 2000.

MARCOS, A. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 122, 2004.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. **Globalisation and higher education**. OECD Education Working Papers, n. 8, OECD Publishing, 2007.

MARQUES, M.O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

MARIOTTO, F. L. **Estratégia internacional da empresa**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MAZZA, D. Intercâmbios acadêmicos internacionais: bolsas Capes, CNPq e FAPESP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 521-547, maio/ago. 2009.

MELO, A. C. **Kant e a questão dos paradigmas**. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1798.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2013.

MEYER, J. W. et al. **Higher education as an institution**. CDDRL Working Papers. Stanford University, n. 57, may 2006. Disponível em: <http://iis-db.stanford.edu/pubs/21108/Meyer_No_57.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2012.

MORAES, Sergio Garrido; Análise de conteúdo em marketing: uma análise de conteúdo de artigos do IV EMA. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E MARKETING VII CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO DA ESPM, 13 e 14 de outubro 2010, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORROW, A. R.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.

MURPHY-LEJEUNE, E. An experience of interculturality: student travellers abroad. In: ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. **Intercultural experience and education**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MURPHY-LEJEUNE, E. **Student mobility and narrative in Europe: the new strangers**. Routledge, 2002.

MURPHY-LEJEUNE, E. The student experience of mobility, a contrasting score. In: BYRAM, M.; DERVIN, F., (Orgs.). **Students, staff and academic mobility in higher education**. Cambridge: Newcastle, 2008.

NASCIMENTO, Alisson Reis. Conselho de Segurança da ONU e a hegemonia estadunidense: reflexos da manutenção de uma ordem mundial unipolar no pós-guerra fria. **Universitas. Relações Internacionais**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 71-98, jan./jun. 2009.

Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/relacoesinternacionais/article/view/936>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa– Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, n. 3, 2. sem. 1996.

NICOLESCU, B. Reforma da educação e do pensamento: complexidade e

transdisciplinaridade. (s/d). Trad. Paulo dos Santos Ferreira. Disponível em: <<http://www.juliotorres.ws/textos/teoriadacomplexidade/ReformaDaEducacao-e-DoPensamento.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Education at a glance 2012: OECD Indicators**. Paris: OECD, 2012.

OTTOBONI, C. Perspectivas de triangulação entre diferentes paradigmas na pesquisa em Administração. In: XXXIII EnANPAD - Encontro Nacional da ANPAD, 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

PECEQUILO, C. S. A política externa dos Estados Unidos: fundamentos e perspectivas. **Cena internacional Revista de Análise em Política Internacional**. São Paulo, ano 2, v. 1, p. 146-170, jun. 2000. Disponível em: <http://cafemundorama.files.wordpress.com/2011/11/cena_2000_1.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2012.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assesment. **Journal of Management Information System**, Montreal, Canada, 1993.

PORTUGAL, Sílvia. **Contributos para o conceito de rede na teoria sociológica**. Coimbra: Oficina do CES 271, 2007.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 31, 2004.

QIANG, Zha. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework- Ontario Institute for Studies in Education. **Policy Futures in Education**, Toronto, v. 1, n. 2, 2003.

RICCIO, E. L.; SAKATA, M. G. A internacionalização da educação superior: uma pesquisa com alunos intercambistas franceses e brasileiros da FEA/USP. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, ano 5, v. 2, p. 279-296, 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/downloads/2006_2_9.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

RIDDER-SYMOENS, H.A mobilidade. In: RÜEGG, Walter (Coord.). **Uma história da universidade na Europa: as universidades na Europa moderna 1500–1800**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 2002. v. 2.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

SANTOS, B.S. A encruzilhada da universidade europeia. **Ensino Superior**, São Paulo, n. 41 jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20encruzilhada%20da%20Universidade%20Europeia_Set11.pdf>. Acesso em: 23 de mai. 2013

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SALGUEIRO, V. Grand tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 289-310, 2002.

SHELLER M. Mobility. **Sociopedia.isa**, Drexel, 2011. Disponível em: <<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Mobility.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013

SIQUEIRA, A C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>>. Acesso em: 18 de mar. 2012.

SILVA, M.A.G; MARSULO, R.M.G. Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, v. 4, n. 3, 2005.

SCHULTZ, T. Investment in human capital. **The American Economic Review**, n. 51, p. 1-16, 1961.

SHELLER, M.; Urry, J. The new mobilities paradigm. **Environment and Planning**, ano 38, n. 2, p. 207-226, 2006.

SOBRINHO, J. D. Processo de Bolonha. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007.

STAKE, R. Case study methods in educational research: seeking sweet water. In JAEGER, R. M. **Complementary methods for research in education**, Washington: American Educational Research Association. 1988. p. 253-265.

SIMMEL, G. **On Culture**. Nottingham: Sage, 1997.

_____. **Sociologie et epistemologie**. Paris: PUF, 1981.

_____. **The philosophy of money**. London: Routledge, 2004.

TANURE, B.; DUARTE, R. G. Leveraging competitiveness upon national cultural traits: the management of people in brazilian companies. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 16, n. 12, p. 38-54, 2005.

TAYLOR, P.; HALL, R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 58, p.193-224, 2003.

THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des)igualdades. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005.

URRY, J. **O Olhar do turista: lazer e viagem nas sociedades contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

_____. **Mobilities**. Cambridge: Polity Press, 2007.

VIEIRA, D. R. **Estudantes brasileiros na França**: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WALLERSTEIN, I. **The politics of the world-economy**. The states, the movements and the civilizations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WALLERSTEIN, I. Mudança social? A mudança é eterna. Nada muda, nunca. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 44, dez. 1995. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/44/Immanuel%20Wallerstein%20-%20Mudanca%20Social.%20A%20mudanca%20e%20eterna.%20Nada%20muda,%20nunca.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política 1904. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 81-137.

WELLMAN, B. Studying personal communities. In: MARSDEN, Peter V.; LIN, Nal (Orgs.), **Social structure and network analysis**. Beverly Hills: Sage, 1985.

WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S. D. Introduction: studying social structures. In: WELLMAN, Barry; BERKOWITZ, S. D. (Orgs.). **Social structure**. A network approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, maio/ago, p. 71-77. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Elementos de bases	Questões
Perfil	<ol style="list-style-type: none"> 1. País de origem 2. Cidade onde mora 3. Gênero 4. Idade 5. Nível de formação dos pais 6. Ocupação dos pais 7. Quem financia a temporada de estudo na nesta instituição 8. Pré-existência de acordo de cooperação entre a instituição de origem e esta instituição, Curso que realiza e semestre em que se encontra. 9. Domínio de línguas estrangeiras – quais? nível de proficiência? 10. Curso e Instituição de educação superior de origem 11. Alguma experiência profissional? 12. Quanto aos projetos de formação? Interesse de continuar os estudos na direção do mestrado ...doutorado? Em qual área e por quê? 13. Quais são os projetos profissionais? Algum interesse em investir em uma carreira internacional? Em qual área e por quê?
Capital de mobilidade	<ol style="list-style-type: none"> 14. Poderia explicar a política de fomento à mobilidade acadêmica internacional adotada pelo Governo de seu país de origem? V. tem sido favorecido por ela? 15. Sabemos que investir em programas que promovem a educação internacional não é um projeto isolado, no mínimo, envolve o estudante e respectivos familiares. Além disso, é um empreendimento que requer pesado investimento emocional, de tempo, financeiro etc. Assim sendo, parto da premissa que a decisão de viabilizar um projeto dessa envergadura é sustentada por fortes motivos. No seu caso, quais são os motivos que justificam o investimento em um programa de mobilidade internacional? 16. Você já realizou intercambio internacional, o que o motivou? 17. Qual foi a influência exercida por sua família na decisão de investir em educação internacional? Eventualmente, ela influenciou sobre a escolha do curso, instituição, cidade, e/ou país? Ou a sua decisão sofreu outro tipo de influência, qual?
As motivações	<ol style="list-style-type: none"> 18. Frente a um vasto universo de possibilidades, por que escolheu o curso xxxxxxxxxx, esta instituição, esta cidade e o Brasil para viabilizar seu atual programa de intercâmbio?
Identificar em que termos expressam seu cotidiano. Tanto na IES, quanto com a comunidade local.	<ol style="list-style-type: none"> 19. Poderia descrever, <ol style="list-style-type: none"> a. o processo que envolveu a decisão de vir para o Brasil b. o planejamento da viagem c. a sua chegada à cidade de São Paulo e à esta instituição 20. Enfrentou dificuldades para se instalar, como resolveu a questão do alojamento? Partilha o mesmo ambiente com outras pessoas? Em caso positivo, isso é positivo ou negativo, por quê? 21. Em que termos Você descreveria a acolhida recebida pela comunidade desta instituição –, colegas, dirigentes, professores e demais funcionários?

	<p>22. Como tem sido a sua convivência com colegas de classe e com os professores? E com a população local (cidade)?</p> <p>23. Há alguma disciplina que tenha particular interesse de realizar, por quê?</p> <p>24. Há algum estranhamento com relação à didática de ensino adotada pelos professores? Até que ponto ela interfere em sua aprendizagem / resultado?</p> <p>25. Dedicar-se apenas aos estudos ou concilia estudo e trabalho?</p>
<p>Os desafios e as satisfações de um período de estudos em outro país.</p>	<p>26. Até que ponto as facilidades / dificuldades com a língua portuguesa comprometem seu cotidiano – participação em aula, visitas monitoradas, pesquisa de campo, atividades em grupo, relacionamentos sociais e afetivos, deslocamentos, consumo de produtos culturais, atividades sociais etc.?</p> <p>27. Poderia descrever espaços e situações que favoreceram a promoção da integração com a população local... (viagens, festas, consumo...)</p> <p>28. Por vezes, sente-se só? Sente saudades da família, dos amigos... mas sente que tem amigos com quem pode contar? Durante sua estada, fez amigos? Seus amigos ou as pessoas com quem mais convive são estrangeiros ou brasileiros? Caso tenha feito amigos, alimentará essa amizade mesmo quando retornar ao seu país de origem?</p> <p>29. O que mais gosta e o que menos gosta na convivência com os brasileiros?</p> <p>30. Qual é o maior desafio dessa experiência? Poderia relatar alguma experiência significativa, vivida desde que chegou à escola, cidade, País?</p>
<p>O significado da experiência</p>	<p>31. De que maneira a experiência decorrente do intercâmbio impactará sobre as dimensões PESSOAIS, ACADÊMICAS, PROFISSIONAIS? Por quê?</p> <p>32. Qual era a imagem que fazia do curso, desta instituição, da cidade de São Paulo e do Brasil antes de sua estada aqui? De alguma forma, essa imagem foi alterada? Em que sentido? Por quê?</p> <p>33. Até que ponto a experiência tem atendido às suas expectativas? O que faria diferente e o que repetiria?</p> <p>34. Se tivesse que aconselhar um amigo interessado em investir em programa de intercâmbio internacional, quais os aspectos Você ressaltaria visando ajudá-lo a aproveitar o melhor da experiência?</p> <p>35. Levando em conta a pesquisa em andamento, gostaria de acrescentar alguma coisa que eventualmente eu tenha esquecido de perguntar?</p>

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Realizo uma pesquisa que visa a **conhecer as razões que justificam estudantes internacionais escolherem o Brasil, a cidade de São Paulo, e uma das três IES que integram o campo da investigação, para realizar uma temporada de estudo**. Logo, ele deve ser preenchido por estudantes internacionais que participam de um programa de intercâmbio em São Paulo. Entende-se “intercâmbio internacional” como a transferência de acadêmicos para um país estrangeiro, por um período mínimo um semestre escolar, tendo o estudo ou a pesquisa como a principal finalidade de sua estadia. Os dados processados serão trabalhados em conjunto e fundamentarão uma dissertação de mestrado em andamento. Desde já agradeço a inestimável colaboração.

Sobre o investimento em um intercâmbio:

1. Considere as afirmativas abaixo e marque seu grau de concordância ou discordância acerca das razões que justificaram o investimento neste programa de intercâmbio.	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Ter uma vivência intercultural					
Ganhar experiência vivendo por um tempo longe da família					
Atender a uma expectativa dos meus pais					
Estudar com determinado professor					
Realizar determinadas disciplinas de curso					
Estudar nesta instituição de educação superior					
Desenvolver competências relacionadas à profissão escolhida					
Aperfeiçoar meu conhecimento de línguas					
Prospectar alternativas de pós-graduação					
Ter um diferencial no currículo					
Investir em uma carreira internacional					

2. Se você já participou de outros intercâmbios internacionais, informe qual o país de acolhimento , o tempo de permanência e quem financiou o programa .			
Tipo de instituição (Pública ou particular)	País de acolhimento	Tempo de permanência (em meses)	Quem financiou

3. Quem está financiando as despesas envolvidas no programa de intercâmbio internacional que Você realiza agora? (marque as alternativas que melhor traduzirem a realidade dos fatos)

- () Poupança própria
 () Meus pais
 () Outro familiar
 () Tive bolsa internacional
 () Tive bolsa de estudos nacional
 () A organização em que trabalho
 () Outra fonte de financiamento. Qual? _____

4. Considere as afirmativas abaixo e marque seu grau de concordância ou discordância sobre o que o influenciou em sua decisão de participar de um intercâmbio internacional.	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Amigos que já participaram					
Namorado(a) que já participou					
Pessoas da minha família que participaram					
Meus pais					
Agência de promoção de intercâmbio					
Participação em feiras de divulgação de programas de intercâmbio					
A instituição de ensino superior onde estudo					
Interesse pessoal pelo país de acolhimento					

Sobre o planejamento, as escolhas quanto aos locais e os preparativos para a realização de um intercâmbio:

5. Quais foram as principais preocupações que surgiram antes de partir para o intercâmbio? (Enumere de 1 a 12 – Sendo 1 menos representativo e 9 mais representativo):

- () Sentir saudades da família
 () Dificuldade de me adaptar ao clima tropical
 () Dificuldade de encontrar alojamento adequado
 () Receio de adoecer fora de casa
 () Dificuldade para me comunicar na língua local
 () Dificuldade em acompanhar o curso
 () Segurança pública
 () Dificuldade para fazer amigos
 () Dificuldade de ordem financeira
 () Dificuldade com questões práticas do tipo: lavar e passar minha roupa, comprar e fazer minhas

refeições, manter o alojamento limpo, administrar as finanças pessoais etc.

- () Receio de ser discriminado
- () Não houve preocupação

6. Considere as afirmativas abaixo e marque seu grau de concordância ou discordância sobre o que considerou ao escolher o Brasil como país de destino.	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Interesse em conhecer o País					
Imagem positiva do País no cenário econômico internacional					
Diversidade cultural do País com a influência de europeus, negros, índios					
Diversidade geográfica do País (praias, rios, montanhas, planaltos, chapadas, falésias etc.)					
Interesse em conhecer o litoral brasileiro					
Interesse em conhecer a cultura brasileira no que se refere à alimentação, música, futebol, festas típicas etc.					
Interesse em estabelecer relações de amizade com brasileiros					
Proximidade geográfica do Brasil com o meu País de origem					
Pré-existência de acordo de cooperação entre a minha instituição de origem e de acolhimento					
As instituições de ensino superior brasileiras são reconhecidas pela qualidade dos cursos que oferece.					
Interesse em realizar uma pós-graduação no Brasil					
Interesse em investir em uma carreira internacional					
Interesse futuro de trabalhar no Brasil					
Custos envolvidos tais como: valor da passagem, seguro de saúde, anuidade, moradia, alimentação etc.					
Interesse de aprender brasileiro (português)					
Ter familiares no Brasil					

7. Quais são as providências que **Você** tomou na fase de planejamento da sua viagem. (marque UM X nas duas

alternativas mais representativas):

- Li sobre o país de acolhimento
- Familiarizei-me com o potencial que o país oferece aos estudantes internacionais
- Elaborei um plano de estudo capaz de dar direção à experiência de formação internacional
- Identifiquei as dificuldades mais recorrentes vividas pelos estudantes internacionais
- Dediquei-me à aprendizagem da língua utilizada no país de acolhimento
- Explorei os recursos disponibilizados pela internet para adiantar questões relativas ao alojamento
- Fiz uso das redes sociais para estabelecer contatos com estudantes que escolheram o mesmo país de acolhimento
- Resolvi as questões burocráticas relativas à solicitação do visto de estudante
- Resolvi as questões burocráticas relativas aos trâmites académicos
- Não fiz qualquer planeamento

8. Considere as afirmativas abaixo e marque seu grau de concordância ou discordância sobre o que considerou ao escolher a cidade de São Paulo como destino.	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Concordo Totalmente
Ter amigos que residem em São Paulo					
Interesse em conhecer a cidade de São Paulo					
Interesse em conhecer a vida cultural da cidade (festas, espetáculos musicais, espetáculos de teatro, campeonatos de futebol etc.)					
Interesse em conhecer o estilo de vida dos paulistanos.					
Interesse pela diversidade cultural encontrada na cidade de São Paulo					
A cidade de São Paulo é a porta de entrada para conhecer o restante do Brasil					
Importância econômica da cidade de São Paulo					
Presença de importantes multinacionais na cidade de São Paulo					
Interesse em exercer atividade profissional na cidade de São Paulo					
As instituições de ensino superior da cidade de São Paulo são reconhecidas pela qualidade dos cursos que oferecem					

9. Com quem Você tem estabelecido contato neste período de intercâmbio? (marque UM X nas três alternativas mais representativas):

- Com estudantes brasileiros
- Com estudantes latino-americanos
- Com estudantes internacionais, em geral
- Com estudantes locais e internacionais
- Com a população que estudava ou trabalhava na instituição de acolhimento
- Com estudantes do mesmo alojamento

- Com pessoas de minha faixa etária
- Mantive mais contatos com garotas
- Mantive mais contatos com garotos
- Tanto com a população local quanto com estrangeiros
- Outra resposta. **Qual?** _____

10. Durante este intercâmbio, quais são os três principais espaços de convivência frequentados? (marque **UM X** nas (3) principais alternativas mais representativas):

- O ambiente acadêmico – *campus* da instituição de acolhimento ou de outras instituições
- O ambiente doméstico – recepção dos amigos no alojamento ou visita à casa de amigos
- O ambiente cultural da cidade de acolhimento – visita a lugares históricos, centros culturais, bibliotecas, festas, baladas, *shows* musicais, estádios etc.
- O ambiente esportivo – participação em atividades esportivas tais como caminhadas, corridas, natação, futebol etc.
- O ambiente gastronômico – frequência a restaurantes, cafés, barzinhos, bistrôs, padarias etc.
- O ambiente político – participação em grupos voltados para questões ambientais, sociais, econômicas, por exemplo
- Outro. **Qual?** _____

Sobre a realização do intercâmbio:

11. Considere as afirmativas abaixo e marque seu grau de concordância ou discordância sobre o que considerou ao escolher a instituição de ensino superior para a realização de seu programa de intercâmbio.	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Pré-existência de acordo de cooperação com a minha instituição de origem					
Possibilidade de validar os créditos cumpridos aqui em minha instituição de origem					
Ter certificações internacionais					
Integrar <i>rankings</i> regionais ou internacionais					
Ter tradição no acolhimento de estudantes internacionais					
Ser referência acadêmica na área do meu interesse					
Ter sido indicada por amigos					
Oferecer disciplinas em inglês					
Valor da anuidade praticada pela instituição de acolhimento					

12. Indicar a instituição, a cidade e o país para estudantes interessados em realizar um programa de intercâmbio internacional?

INSTITUIÇÃO		CIDADE		PAÍS	
()	SIM	()	SIM	()	SIM
()	NÃO	()	NÃO	()	NÃO
POR QUÊ?		POR QUÊ?		POR QUÊ?	

13. Considere os impactos decorrentes de sua participação neste programa de intercâmbio internacional?	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Aprendi a ser mais independente					
Sou capaz de cuidar da minha vida					
Aprendi outra língua					
Tenho maior capacidade de adaptação às mudanças					
Expandi meus horizontes culturais					
Melhorei minha capacidade de comunicação					
Interessei-me por outras áreas de conhecimento					
Consegui por em prática meus conhecimentos teóricos.					
Participei de projetos acadêmicos que me ajudaram a perceber os meus pontos fortes e fracos					
Consegui um estágio na minha área de atuação					
Estabeleci contato com profissionais da minha área					
Ampliei as possibilidades de colocação profissional					
Caso queira reunir algumas justificativas, por favor, utilize o espaço abaixo:					

14. Qual é o *principal desafio* enfrentado durante este intercâmbio? (marque UM X na alternativa mais representativa):

- () Permanecer distante da família
- () Relacionamento / integração com a população do país de acolhimento
- () Adaptação ao país (clima, alimentação, comportamento etc.)

- () Adaptação à metodologia de ensino (relação professor-estudante, didática de ensino, avaliação de aprendizagem etc.)
- () Exigências da língua local (dificuldade para ler, falar e principalmente escrever)
- () Cuidar-me (administrar e viver com limitados recursos financeiros, alugar e manter um imóvel, cuidar de minha saúde, alimentação, roupa etc.)
- () Regularização da documentação (visto de estudante, inscrição na instituição etc.)
- () Limitações financeiras
- () Outro. **Qual?** _____

Sobre o intercambista:

15. Sobre a sua formação acadêmica na instituição de origem

Instituição de Educação Superior a qual está vinculado?	Curso frequentado?	Semestre frequentado?

16. *Proficiência de línguas estrangeiras* (considere sua habilidade de leitura, escrita e conversação):

INGLÊS	() Básico	() Intermediário	() Avançado
ESPAÑHOL	() Básico	() Intermediário	() Avançado
FRANCÊS	() Básico	() Intermediário	() Avançado
PORTUGUÊS	() Básico	() Intermediário	() Avançado
ALEMÃO	() Básico	() Intermediário	() Avançado
Outra língua. Qual?	() Básico	() Intermediário	() Avançado

17. *Gênero*:

- () Masculino
- () Feminino

18. *Idade*:

_____ Anos

19. Informe seu país e cidade de origem

País	Cidade

20. Considere as afirmativas abaixo e marque seu grau de concordância ou discordância sobre as características da sua personalidade.	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

Ansioso(a)					
Desinibido(a)					
Facilidade para se adaptar às mudanças					
Alegre					
Organizado(a)					
Extrovertido(a)					
Comunicativo(a)					
Informal					
Metódico(a)					
Prefere viver em grupo					
Concentra-se nos objetivos fixados					
Facilidade de se integrar a cultura do "Outro"					
Facilidade de trabalhar em grupo					
Facilidade de fazer amigos					
Receptivo(a) às mudanças					
Orienta-se por projetos					