



VIVIANE DE BRUM DA SILVEIRA

**A EXPERIÊNCIA DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA  
PERSPECTIVA DE QUATRO ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE  
COMUNITÁRIA DO SUL DO BRASIL**

Canoas, 2018

VIVIANE DE BRUM DA SILVEIRA

**A EXPERIÊNCIA DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA  
PERSPECTIVA DE QUATRO ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE  
COMUNITÁRIA DO SUL DO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada para banca examinadora do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Leonidas Roberto Taschetto

Canoas, 2018

VIVIANE DE BRUM DA SILVEIRA

**A EXPERIÊNCIA DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA  
PERSPECTIVA DE QUATRO ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE  
COMUNITÁRIA DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 03 de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade La Salle – UNILASALLE – Canoas

---

Prof. Dr. Diego Antonio Muñoz León  
Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais  
Universidade La Salle do México

---

Prof. Dr. José Alberto Antunes de Miranda  
Programa de Pós-Graduação em Direito  
Universidade La Salle – UNILASALLE – Canoas

---

Profa. Dra. Tatiana Vargas Maia  
Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais  
Universidade La Salle – UNILASALLE – Canoas

---

Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade La Salle – UNILASALLE – Canoas

Aos meus pais, pelo apoio durante  
minha trajetória acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador professor doutor Leonidas Roberto Taschetto pela dedicação e incentivo.

Aos colegas do grupo de pesquisa sobre mobilidade acadêmica, em especial, ao colega Gabriel Celestino.

Aos professores e colegas por todo aprendizado construído.

*Eu penso nas razões da existência,  
contemplando a natureza nesse mundo, onde  
às vezes aparentes coincidências, têm  
motivos mais profundos.*

(Roberto Carlos)

## RESUMO

Esta pesquisa tematiza diferentes dimensões da experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro jovens estudantes de graduação de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Os objetivos pretendidos resultam de problematizações que assumem a forma das seguintes questões de pesquisa: Que motivações levaram os estudantes a estudar no exterior? Como os estudantes significam a experiência da mobilidade acadêmica durante a sua realização? Como a experiência da mobilidade acadêmica é significada após o retorno da viagem de estudo? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como intuito abordar a experiência da mobilidade acadêmica desde a dimensão intersubjetiva, no sentido de compreender como os estudantes significam essa experiência, considerando a dimensão temporal do antes, durante e depois da viagem de estudo. Em termos metodológicos, para coleta de dados, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, servimo-nos do referencial teórico-metodológico da *Grounded-Theory*. Dos dados emergiram três categorias: *Motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior*; *Adaptações no processo de inserção em contextos estranhos*; *Percepções do antes ao depois na experiência da mobilidade*. Da primeira categoria emergiram quatro subcategorias: *Desejo de viver e conhecer culturas diferentes e ter experiências novas*; *Expectativas, dificuldades, anseios, medos e estresse ao deparar-se com a notícia de aprovação*; *Apoio familiar e de pessoas próximas*; *Decisões, concessões e intuições na partida para o destino*. Da segunda categoria emergiram três sub-categorias: *Sentindo-se assustado e estressado nos primeiros momentos após a chegada*; *Recepção positiva*; *Adaptando-se e abrindo-se para novas experiências e realidades pessoais, interpessoais e culturais*. A experiência, entendida neste estudo como o processo do antes, do durante e do depois da viagem, é marcada por questões sensíveis que envolvem determinação e sonho, medos e solidão. Durante todo processo, foi possível evidenciar a relevância que as relações interpessoais desempenham na superação de momentos difíceis experiência dos durante o intercâmbio, bem como as análises dos depoimentos dos interlocutores de pesquisa nos deram direções sobre as formas pelas quais os intercambistas brasileiros organizam-se frente às dificuldades vividas no contexto exterior. Nas multifacetadas sensações, sentimentos, desejos e, também, movimentos pragmáticos se constituiu, na realidade, o início da experiência de mobilidade. Os intercambistas deste estudo exploraram as formas pelas quais significaram o processo e o investimento de que tiveram que dispor, referindo aspectos psíquicos e físicos, individuais e contextuais. As ilusões alimentadas anteriormente receberam da realidade uma resposta ambígua se considerada aquela que se esperava. Pode ser que, em se tratando de ilusões, elas sirvam justamente para serem, uma hora ou outra, dissolvidas, dando lugar a outras, e assim por diante.

Palavras-chave: Mobilidade Acadêmica Internacional. Intercâmbio Acadêmico. Experiência. Teoria Fundamentada nos Dados.

## ABSTRACT

This research has as focus the variables of the international life academy from the perspective of four young undergraduate students from a community university in southern Brazil. The intended objectives result from problematizations that assume the form of the following questions: Which reasons took students to study abroad? How do students signify an academic mobility experience during their performance? How is the academic experience significant after the return of the study trip? It is a question of a qualitative research, aiming to approach the experience of academic mobility from the intersubjective dimension, in order to understand how the students mean this experience, considering the temporal dimension of before, during and after the study trip. In methodological terms, for the collection of data, we used the semi-structured interview technique. To analyze the data, we used Grounded-Theory's theoretical-methodological framework. From the data, emerged three categories: Intrinsic motivations in the desire to live abroad; Adaptations in the process of insertion in foreign contexts; Perceptions of before-after in the experience of mobility. Of the first category emerged four subcategories: Desire to live and to know different cultures and to have new experiences; Expectations, difficulties, aims, fears and stress when faced with the news of approval; Family and close support; Decisions, concessions and intuitions in the departure to the destination. Of the second category emerged three sub-categories: Feeling scared and stressed in the first moments after arrival; Positive reception; Adapting and opening up to new experiences and personal, interpersonal and cultural realities. The experience, understood in this study as the process of before, during and after the journey, is marked by sensitive issues involving determination and dream, fears and loneliness. Throughout the process, it was possible to highlight the relevance that interpersonal relationships play in overcoming difficult moments experienced during the exchange, as well as the analysis of the statements of the research interlocutors gave us directions on the ways in which Brazilian exchange students organize themselves in the face of the difficulties lived in the context outside. In the multifaceted sensations, feelings, desires and also pragmatic movements were, actually, the beginning of the experience of mobility. The exchange students in this study explored the ways in which they meant the process and the investment they had to make, referring to physical, individual and contextual psychic aspects. The illusions fed previously received from the reality an ambiguous answer if considered that one was expected. It may be that, in the case of illusions, they serve precisely to be, at one time or another, dissolved, opening space to others, and so on.

Keywords: Academic Mobility. Academic Exchange. Experience. Grounded Theory.

## **LISTA DE SIGLAS**

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

CIH – Centro Internacional e Hospitalidade

NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante

SERCA – Secretaria de Registro e Controle Acadêmico

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1 Problema de pesquisa e objetivos</b> .....	12
<b>2 MOBILIDADE ACADÊMICA: aportes teóricos e conceituais</b> .....	15
<b>2.1 Mobilidade acadêmica internacional: uma das dimensões do processo de internacionalização</b> .....	17
<b>2.2. Mapeamento de dissertações e teses sobre mobilidade acadêmica</b> .....	22
<i>2.2.1 Políticas Públicas sobre a mobilidade acadêmica</i> .....	23
<i>2.2.2 Vivências da mobilidade acadêmica</i> .....	25
<b>2.3. Algumas reflexões conceituais sobre a experiência</b> .....	28
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	33
<b>4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	37
<b>4.1 Categoria I - motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior</b> .....	37
<i>4.1.1 Subcategoria I - desejo de viver e conhecer culturas diferentes e ter experiências novas</i> .....	40
<i>4.1.2 Subcategoria II – expectativas, dificuldades, anseios, medos e estresse ao deparar-se com a notícia de aprovação</i> .....	42
<i>4.1.3 Subcategoria III – apoio familiar e de pessoas próximas</i> .....	43
<i>4.1.4 Subcategoria IV – decisões, concessões e intuições na partida para o Destino</i> .....	45
<b>4.2 Categoria II – adaptações no processo de inserção em contextos estranhos</b> .....	47
<i>4.2.1 Subcategoria I – sentindo-se assustado e estressado nos primeiros momentos após a chegada</i> .....	49
<i>4.2.2 Subcategoria II – recepção positiva</i> .....	50
<i>4.2.3 Subcategoria III – adaptando-se e abrindo-se para novas experiências e realidades pessoais, interpessoais e culturais</i> .....	53

<b>4.3 Categoria III – percepções do antes ao depois na experiência de mobilidade.....</b>	<b>56</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>68</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Desde o período da Idade Média, com o surgimento das primeiras universidades europeias em Portugal, na França e na Itália, essas instituições assumem uma identidade internacional, pois, nas palavras de Wagner (2007, p. 10), “[...] a vasta migração estudantil parte do modo de funcionamento das universidades medievais”. Professores e alunos eram obrigados a se deslocar de seus ambientes de origem para os emergentes centros de cultura da época, deslocamento esse conhecido por *peregrination academica*. No período do Brasil Colônia, alguns jovens oriundos das elites brasileiras deslocavam-se para o velho continente, especialmente para Portugal, a fim de realizar sua formação universitária, porque a Coroa Portuguesa, no intuito de manter a soberania sobre sua colônia, interditava qualquer possibilidade de criação de universidades.

Apesar da internacionalização dos estudos ser um fenômeno que se confunde com o próprio surgimento das primeiras universidades medievais europeias, o aumento da procura atualmente assume contornos diversos dos daquele período.

O interesse pelo investimento em estudos no exterior por uma parte significativa, e cada vez maior, de estudantes de cursos de graduação e pós-graduação de universidades brasileiras e estrangeiras, associado à busca pela internacionalização, tem provocado a criação de setores específicos responsáveis pela política de implementação do processo de internacionalização nas universidades, objetivo que é perseguido de forma constante e sempre mais competitiva, potencializado pelas parcerias que assumem a forma de convênios entre universidades nacionais e estrangeiras.

Esse cenário tem produzido discursos por parte das universidades, apontando para a necessidade de se caminhar rumo à internacionalização e enfatizando a urgência de um trabalho com foco específico em políticas de fomento à mobilidade acadêmica, com recursos humanos e materiais especializados que viabilizem a realização dessa meta. Para tanto, além da necessidade de firmar parcerias efetivas com universidades estrangeiras que despertem o interesse de estudantes pelo intercâmbio, as instituições de ensino superior precisam elaborar editais específicos para este fim, definir critérios transparentes de seleção, formar ou contratar pessoal

especializado para informar, acolher, preparar e acompanhar os intercambistas e suas famílias.

Em 2013, a *Universidade La Salle* elaborou o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), tendo como meta a obtenção de seu reconhecimento pela excelência acadêmica e internacionalização até 2018. Nesse sentido, destaca-se que, se essa finalidade envolve, como de fato ocorre, promover a internacionalização, é de fundamental importância a participação ativa das redes de cooperação internacional, sobretudo porque essa deve ser entendida como uma forma de propiciar o desenvolvimento de novas habilidades, competências, interculturalidades, assim como de atitudes e conhecimento para discentes e docentes. Dentre as prioridades nas ações estratégicas que visam ao processo de internacionalização, destacam-se:

- a participação ativa em redes de cooperação internacional;
- o incentivo à mobilidade acadêmica de discentes e docentes;
- o desenvolvimento de programas de investigação conjunta;
- a ampliação de acordos de cooperação acadêmica internacional;
- publicações em parceria com instituições internacionais.

Para atender a essas demandas, a *Universidade La Salle – Canoas* criou a *Assessoria para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais* (AAII), da qual faz parte o *Centro Internacional e Hospitalidade* (CIH), setor responsável pela gestão e execução da política de internacionalização universitária, considerando-se a necessidade de integrar as diferentes atividades, a necessidade de centralizar atendimentos oferecidos, assim como a necessidade de se promover a cultura da internacionalização junto à instituição.

A mobilidade acadêmica internacional na *Universidade La Salle – Canoas* iniciou-se em 2002, porém, somente em 2014, foi criado o *Programa de Incentivo à Mobilidade Acadêmica Internacional*, visando incentivar a mobilidade Acadêmica Internacional dos estudantes dos cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) da universidade junto a Instituições de Ensino Superior localizadas fora do território nacional e que possuem convênios com a mesma. O *Programa* tem como objetivo conceder o desconto de 100% (cem por cento) nas mensalidades, do semestre letivo no qual se realizará a *Mobilidade Acadêmica*, para, no máximo, 40 (quarenta) acadêmicos por semestre, a fim de que possam obter experiência internacional durante seu curso de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Para fazer parte do *Programa de Incentivo à Mobilidade Acadêmica* da Universidade La Salle, o aluno deve inscrever-se no processo seletivo. Segundo o último edital de seleção, as condições necessárias à concessão do desconto implicam que os acadêmicos:

- optem por realizar a mobilidade acadêmica de 06 (seis) meses;
- não sejam beneficiados com bolsas do ProUni;
- estejam em dia com os encargos educacionais contratados junto à Universidade La Salle;
- já tenham cursado 30% (trinta por cento) do curso de graduação ou 10% (dez por cento) do curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado);
- possuam coeficiente rendimento (total de suas notas) igual ou superior a 7,0 (sete);
- possuam não mais do que 3 reprovações no currículo acadêmico;
- possuam domínio da língua estrangeira correspondente da universidade de destino (comprovada de acordo com requerimentos da universidade de destino);
- autorizem a divulgação de sua imagem para marketing institucional, com a efetiva inscrição;
- se comprometam a atuar como “Embaixadores” da *Universidade La Salle* na universidade de destino, promovendo a imagem da instituição no exterior;
- participem dos eventos da mobilidade acadêmica quando solicitado;
- conheçam os princípios da *Rede La Salle*;
- participem de voluntariado assistencial quando solicitado.

Caso ocorra número de inscritos maior do que a quantidade de vagas ofertadas, o edital prevê a utilização de critérios eliminatórios, relacionados a seguir, para definir a classificação:

- maioria civil;
- período cronológico mais avançado no curso;
- menor número de reprovações;
- maior coeficiente de Rendimento Acumulado a ser comparado, única e exclusivamente, entre os estudantes pertencentes ao mesmo curso;
- entrevista com *Núcleo de Apoio ao Estudante* – NAE e CIH.

A avaliação dos critérios para a seleção dos acadêmicos é realizada pelos seguintes membros da *Universidade La Salle*:

- 1 (um) representante da *Pró-Reitoria de Graduação*;
- 1 (um) representante da *Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA)*;
- 1(um) representante da *Assessoria de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais*;
- 1(um) representante do NAE;
- 1(um) psicólogo.

Convém grifar, aqui, que os autores que constituem os referenciais teóricos dessa pesquisa – em especial, Soares, Mueller, Tosta, Stallivieri, Morosini, Miranda, Van Damme, Altbach, Teichler, Bartel, Fossati e Moehlecke – enfatizam que a mobilidade acadêmica é um dos alicerces para o desenvolvimento de processos de internacionalização do ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES). Sendo assim, um tal estudo sobre a experiência da mobilidade acadêmica internacional adquire importância, sobretudo, porque ela é um dos pilares da internacionalização.

### **1.1 Problema de pesquisa e objetivos**

Este estudo tematiza diferentes dimensões da experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro jovens estudantes de graduação de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Os objetivos pretendidos resultam de problematizações que assumem a forma das seguintes questões de pesquisa: **Que motivações levaram os estudantes a estudar no exterior? Como os estudantes significam a experiência da mobilidade acadêmica durante a sua realização? Como a experiência da mobilidade acadêmica é significada após o retorno da viagem de estudo?**

Assim, os sentidos atribuídos à experiência da mobilidade acadêmica na perspectiva desses quatro jovens estudantes de graduação compreendem três dimensões temporais: antes, durante e depois da viagem de estudo.

Cabe, ainda, destacar que esta investigação consiste no desdobramento de parte de um projeto de pesquisa maior intitulado *Efeitos de Sentidos da Mobilidade Acadêmica nas Trajetórias de Vida de Acadêmicos da UNILASALLE – Canoas*, sob a

coordenação do Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto, do *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas*.

## 2. MOBILIDADE ACADÊMICA: aportes teóricos e conceituais

### 2.1 Mobilidade Acadêmica Internacional: uma das dimensões do processo de internacionalização

As primeiras instituições a ofertarem o Ensino Superior no Brasil estavam localizadas na Bahia e no Rio de Janeiro. Elas assumiram, como objetivos, atender as necessidades do momento e produzir saber aplicado e imediato. O momento cronológico de sua criação foi o ano de 1808, coincidindo com a vinda da família real para o Brasil (SOARES,2002). A partir dos Anos 30, com o propósito de acelerar o desenvolvimento do país e suprir as necessidades, surgiram as primeiras universidades públicas: Universidade de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de São Paulo (MULLER,2013).

No Brasil, nota-se que, ao longo de sua história, o Ensino Superior se expandiu impulsionado por políticas de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, a internacionalização somente foi incentivada quando passou a ser reconhecida como uma estratégia para o desenvolvimento econômico (MULLER, 2013).

Para Tosta, Stallivieri e Tosta (2016), com o *Acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development)*, no período militar, a Educação Superior brasileira sofre grande influência americana. O referido Acordo abrangeu diversos convênios realizados entre o *Ministério da Educação (MEC)* e a *United States Agency for International Development (USAID)* a partir de 1964, período correspondente ao regime militar brasileiro. Tais convênios, nomeados como *Acordos MEC/USAID*, objetivavam implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma reforma universitária significativa. Posteriormente, com a criação e crescimento dos cursos *Stricto Sensu*, o país começa a ter maior presença internacional, ainda que de maneira tímida, ocorrendo principalmente com o envio de estudiosos para universidades do Norte a fim de cursarem programas de mestrado e doutorado. Diante do processo de globalização, o cenário educacional internacional passou por uma transformação. Nas palavras de Morosini (2006, p. 109), é “[...] a partir da década de 1990, com o processo de globalização, que a internacionalização da educação superior vem se fortificando no panorama mundial. Tal afirmativa não mais se prende à função pesquisa, mas estende-se à função ensino”.

A busca pelo processo de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior conduz as universidades a um maior investimento na formação de seus docentes e discentes em qualificação em instituições no exterior, processo esse que ocorre de forma gradativa e constante. Nas palavras de Stallivieri (2017, p. 19),

Cada vez mais, um número maior de pesquisadores, professores e alunos participam de diferentes modalidades de programas educacionais. Esses programas podem ser de longa duração, como os programas de pós-graduação, graduação sanduíche, ou de curta duração, como os programas de línguas estrangeiras. Além disso, participam de atividades internacionais como congressos, seminários etc. Isso ocorre como forma de responder as exigências do mercado que clama por um novo profissional, preparado para transitar em ambientes pluri e multiculturais. Independentemente da duração ou da periodicidade das oportunidades oferecidas, todas elas implicam situações de adaptação linguística e cultural, as quais devem ser observadas pelos que participam das atividades. (STALLIVIERI, 2017, p. 19).

Atualmente, o processo de internacionalização impacta e define o Ensino Superior, levando a uma ampliação de trocas internacionais e interculturais entre as IES internacionais, já que as mesmas abrigam diferentes valores e opiniões bem como destacam o caráter universal do conhecimento (MIRANDA, 2014).

O conceito de internacionalização na Educação Superior encontra-se em constante evolução ao longo dos anos. Em um estudo realizado por Morosini (2006), com a intenção de abordar conceitos e práticas do estado do conhecimento sobre internacionalização na Educação Superior, são encontradas várias formas de designação para a abordagem do assunto, sendo possível constatar que, ao longo dos anos, elas foram modificadas. Dentre os diferentes termos empregados, alguns exemplos são: “dimensão internacional” – caracterizado por uma fase incidental mais do que organizada; “educação internacional” – adotado nos Estados Unidos por razões políticas e de segurança durante o período da Guerra Fria; “internacionalização do ensino superior” – caracterizado por um processo estratégico ligado à globalização, à regionalização e ao impacto na Educação Superior (MOROSINI, 2006).

Nos últimos anos, a internacionalização da Educação Superior no Brasil encontra-se em acentuada evolução, alavancada por ações políticas, adotadas no intuito de aprimorar a participação do país na construção do saber científico e tecnológico. Diante desse cenário, as universidades necessitaram promover adequações de seus programas de mobilidade acadêmica, assim como o governo incentivou a mobilidade estudantil, com a elaboração de programas tais como o

*Ciência Sem Fronteiras*<sup>1</sup> que concedeu bolsas para estudantes e professores brasileiros as quais possibilitaram que desenvolvessem seus estudos no exterior ao mesmo tempo em que promoveu a consequente vinda de estudantes e pesquisadores estrangeiros para o Brasil, gerando incremento e crescimento significativos da internacionalização universitária no país (TOSTA; STALLIVIERI; TOSTA, 2016). Consoante esclarece Stallivieri (2017, p. 20),

[...]há por um lado, um elevado investimento em projetar a instituição internacionalmente, e por outro, a possibilidade de que esse investimento, especialmente com a mobilidade, apresente menor impacto do que o esperado. Independentemente do perfil ou do caráter da instituição, seja ela pública ou privada, a situação está posta e merece especial atenção, principalmente para avaliar e, se necessário, redimensionar os procedimentos linguísticos, culturais, acadêmicos, administrativos e logísticos aplicados aos programas de mobilidade acadêmica internacional. (STALLIVIERI, 2017, p. 20).

Conforme Van Damme (2001), a internacionalização no Ensino Superior não implica necessariamente padronização e uniformidade internacionais, mas solicita políticas que equilibrem o global e o local.

Em grande medida, a resistência à internacionalização no Ensino Superior também é motivada por uma rejeição da mercantilização percebida como inerente à globalização e pela defesa de uma abordagem de “bem público” para o Ensino Superior. Para Van Damme (2001), uma grande limitação para esse fato seria a dificuldade de validação de currículos internacionais nos Estados Unidos da América, já que o país, de certa forma, aplicaria procedimentos muito rigorosos e severos para a validação de títulos estrangeiros. Processo similar ocorreria com a validação dos créditos realizados em universidades que não fossem parceiras durante a mobilidade acadêmica, o que, sob certo aspecto, limitaria o estudante na escolha do local de realização do intercâmbio.

Tal limitação também é observada por Stallivieri (2015), que apontou, entre os problemas detectados pelos estudantes, as dificuldades em se ter os créditos

---

<sup>1</sup> O Programa *Ciência sem Fronteiras* foi custeado pelo governo federal em parceria com Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação, com o Ministério da Educação e com agências de fomento à pesquisa como CNPq e Capes, que buscam promover a expansão e internacionalização da ciência e tecnologia brasileira por meio da mobilidade internacional. Para alunos de graduação, o programa encerrou com o último edital de 2014, porém, segue sendo oferecido para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*– seu último edital, encontrado no site do programa, data de dezembro de 2016.

cursados no exterior validados por instituições brasileiras, principalmente, devido à rigidez do sistema de Ensino Superior brasileiro em relação ao reconhecimento e ao aproveitamento de estudos, estando tais problemas associados à harmonização das estruturas curriculares no Brasil em relação às grades curriculares dos cursos de graduação das IES estrangeiras.

Segundo Altbach (2005), o mercado global se expande tal qual o acadêmico; estima-se que, até 2020, cerca de oito milhões de estudantes viajarão temporariamente para fora de seu país para estudar ou migrarão para trabalhar.

Para Teichler (2004), o processo de internacionalização da educação estaria intimamente ligado à globalização, sobretudo, porque a globalização estaria relacionada a questões de conhecimento comercial, e a internacionalização estaria ligada à mobilidade física e cooperação acadêmica. Dessa forma, tais processos de internacionalização e globalização estariam ocorrendo em paralelo, porém, de forma conjunta, já que o processo de globalização, em alguma medida, auxiliaria o processo de internacionalização, pois o mesmo vislumbraria certo cooperativismo.

Altbach (2005) acredita nesse cooperativismo mencionado por Teichler (2004), haja vista a globalização incluir aspectos em grande parte econômicos, tecnológicos, políticos, culturais e tendências científicas. Sendo assim, seria impossível que a globalização não influenciasse nos processos de internacionalização do Ensino Superior.

A presença de estrangeiros e estudantes conveniados juntos em um determinado campus, o número de concessões de pesquisas internacionais, setores de universidades com metas internacionais, cooperação internacional e cooperação entre escolas, conselhos e faculdades nas universidades, e a imersão internacional no currículo são citados por Bartel (2003), como algumas das formas de realizar a internacionalização. Esta é caracterizada, pelo autor, como trocas internacionais no âmbito educacional, sendo que a globalização seria somente uma parte desse processo.

Quando se menciona mobilidade estudantil, mobilidade docente, cooperação institucional e de rede, internacionalização de currículos, acordo de reconhecimento mútuo, redes transnacionais de universidades e educação superior virtual transnacional, tais referências, de certa forma, apontam para um modo de abordagem da internacionalização. Nesse sentido, Van Damme (2001) sugere que a mobilidade

acadêmica internacional se torna, atualmente, de grande importância para a internacionalização.

A perspectiva de Teichler (2004) define a internacionalização do ensino como transferência de conhecimento, educação e pesquisa internacional e comunicação e discurso que, em algum grau, ultrapassaria fronteiras. O autor defende a ideia de que todas as universidades deveriam ser internacionais, em todas as áreas de estudo e pesquisa.

Apesar do aumento de programas de incentivo à mobilidade acadêmica no país ganhar maior destaque na última década, principalmente com a criação de programas específicos, as relações das universidades brasileiras com as Instituições de Ensino Superior estrangeiras não ocorrem com grande simetria. O número de universitários que realizam a mobilidade acadêmica para países europeus ou para os Estados Unidos é crescente, no entanto, o fluxo reverso não ocorre de forma equilibrada, dificultando a interação internacional entre as universidades (MULLER, 2013).

A imersão das universidades brasileiras nos processos de internacionalização necessita desse fluxo reverso para que ocorra a modernização e a inovação a partir da cooperação internacional entre diferentes países, promovendo o desenvolvimento nacional (FOSSATI; MIRANDA; MOEHLECKE, 2015). Entretanto, essa escassez de estudantes de outros países no Brasil provavelmente ocorra devido a questões relacionadas ao idioma, o que poderia ser melhorado com um aumento da oferta das disciplinas em outros idiomas nas IES brasileiras, facilitando e estimulando a presença de estudantes estrangeiros, internacionalizando o campus das IES brasileiras e promovendo a internacionalização de duas vias que se espera (STALLIVIERI, 2015).

Como observamos, atualmente, a internacionalização do Ensino Superior ocupa um lugar obrigatório dentro das universidades. Sua importância não ocorre somente devido as necessidades e interesses dos estudantes universitários, trata-se de uma indispensabilidade política, social e econômica para o país, em virtude do processo da globalização e do aumento da necessidade de internacionalização estudantil. A consequência que deriva de um tal panorama envolve o aumento de programas universitários que incentivam a mobilidade.

Observa-se que as políticas adotadas pelas universidades são geridas por posicionamentos endógenos, conforme seus princípios, diferenciando, dessa forma,

as ações adotadas por cada IES quanto ao processo de internacionalização e aos critérios adotados para tal. Nas palavras de Miranda (2014, p. 3),

Diferenciação das condições na educação superior significa que as instituições possuem diferentes missões, valores, prioridades e raciocínios. Essas diferenças impactam no enfoque dado à internacionalização, confirmando que não existe uma direção correta para a internacionalização. (MIRANDA, 2014, p. 3).

Buscando facilitar os processos de reconhecimento de títulos emitidos no exterior, em 2016, ocorreu a aprovação, pelo *Conselho Nacional de Educação*, de uma Resolução que delibera sobre o reconhecimento e a validação de títulos expedidos no exterior. Como consequência, tal procedimento se tornou de mais fácil realização, descomplicando os processos necessários para a validação dos diplomas (STALLIVIERI; MIRANDA, 2015).

## 2.2 Mapeamento de dissertações e teses sobre mobilidade acadêmica<sup>2</sup>

No intuito de mapear o conhecimento produzido sobre o tema mobilidade acadêmica em teses e dissertações, consultamos a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) do *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia*, no mês de agosto de 2017. Para a pesquisa, utilizamos “mobilidade acadêmica” como descritor, tendo sido delimitado o período de 2011 a 2017. Foram encontrados 77 resultados, contendo o descritor no título do trabalho ou nas palavras-chaves do resumo das publicações. Dentre os 77 resultados, 3 trabalhos haviam sido publicados duas vezes na *Biblioteca Digital*, restando 74 trabalhos, dos quais 13 tratavam-se de teses e 61 de dissertações.

Ao refinar a busca, empreendendo uma leitura dos resumos dos trabalhos, observamos que os estudos, em sua maioria, abordavam a mobilidade acadêmica

---

<sup>2</sup>Consoante normas de produção de textos acadêmicos (NUNES, 2000; PROETTI, 2002), é necessário que a escrita seja feita utilizando verbos em uma única pessoa. Nesse sentido, podem ser aceitas: a primeira pessoa plural (nós), a terceira pessoa - singular ou plural (ele, ela, eles, elas) - ou uma forma impessoal, que consiste na mais indicada. Recomenda-se evitar a primeira pessoa singular (eu) em função de se tratar de texto com caráter formal e impessoal. No entanto, nesta Dissertação, duas formas foram adotadas: a primeira pessoa plural (nós) sempre que o texto apresentar relatos e comentários relacionados ao modo singular como o estudo foi planejado e realizado por sua autora, e a forma impessoal nas seções em que se estiver discorrendo a respeito dos referenciais que correspondem a instrumentos teórico-conceituais explorados.

desde uma perspectiva diferente daquela considerada em nossa pesquisa. Deparamo-nos com a mobilidade tomada no sentido de movimento humano na área da saúde ou na perspectiva da inclusão social, ora com enfoque na religiosidade, ora na mobilidade social. Em virtude disso, separamos somente os trabalhos cujo termo “mobilidade” estava associado à mobilidade acadêmica e universitária. Selecionamos, pois, 16 trabalhos com foco na mobilidade acadêmica. Entretanto, empreendendo outra etapa de refinamento dos resultados encontrados, realizamos a leitura das 16 pesquisas cujo enfoque parecia estar próximo do tema em estudo, evidenciando que 9 estudos tratavam exclusivamente de mobilidade acadêmica desde a perspectiva das políticas públicas, estando, em sua maioria, ligados à área de Administração e Marketing.

Com o objetivo de aprofundar a leitura atentando para estudos sobre a experiência da mobilidade acadêmica, selecionamos, para uma apropriação mais atenta, pesquisas desenvolvidas exclusivamente na área da Educação, o que resultou na seleção de 7 trabalhos. A partir da leitura minuciosa dos 7 trabalhos diretamente relacionados à área da Educação e ao foco de nossa investigação de mestrado, classificamos os mesmos em grupos:

1. Grupo 1: *Políticas Públicas sobre a Mobilidade Acadêmica*: 3 trabalhos cujo enfoque são as políticas públicas relacionadas à mobilidade acadêmica;
2. Grupo 2: *Vivências da Mobilidade Acadêmica*: 3 trabalhos que tratam da mobilidade acadêmica desde a abordagem do estudante, enfocando sua dificuldade.

Um único estudo sobre a mobilidade acadêmica no âmbito nacional não foi classificado em nenhum dos dois grupos em função das especificidades da discussão que propõe.

### *2.1.1. Políticas Públicas sobre a Mobilidade Acadêmica*

Nos últimos anos, o avanço do processo de globalização, associado à necessidade de internacionalização dos estudos, levou as universidades a criar estratégias de implementação da mobilidade acadêmica, especialmente através de programas específicos de seleção e acompanhamento de estudantes.

De acordo com Almeida (2016), tais políticas para a Ensino Superior, ainda que estejam se constituindo de modo unilateral, não poderiam assumir essa forma. Para a autora, o interesse das universidades estrangeiras em receber os alunos brasileiros

baseia-se em uma mercantilização do ensino: as instituições particulares, a grande maioria, cobra mensalidades a altos custos e as universidades públicas também estipulam taxas para receber os estudantes estrangeiros, valores esses pagos, em sua totalidade, pelo governo brasileiro. Ainda segundo a autora, em decorrência do *Programa Ciência Sem Fronteiras*, o país viveu o maior movimento migratório acadêmico já experimentado, com o total de 101.446 bolsas concedidas e 92.880 bolsas implementadas.

Em um estudo de 2014, de Anastácio, no qual avaliou a circulação internacional dos estudantes, tendo como base a Unicamp, o autor também associa o fluxo migratório dos estudantes a políticas de internacionalização, sejam elas federais sejam privadas, já que, em sua maioria, os estudantes que realizam a mobilidade acadêmica recebem algum tipo de benefício oferecido pelas universidades em que realizam o curso, tais como descontos ou incentivos a mobilidades ou bolsas federais.

Almeida (2016) acredita que a internacionalização dos estudos está intimamente ligada ao governo federal, principalmente associada ao *Programa Ciência Sem Fronteiras*, que é o responsável pela maioria do envio de professores ou estudantes para a realização de estudos no exterior. Ademais, a autora adverte que a adoção do *Programa* pelo país se deve a uma necessidade de atender à lógica de um sistema capitalista. A ancoragem para desenvolver o *Programa* é baseada em uma tentativa de promover a competitividade empresarial brasileira no mundo globalizado. A autora critica fortemente o fato de o *Programa* ser avaliado somente pelo fator quantitativo, ou seja, pelo número de bolsas ofertadas, já que o desempenho dos acadêmicos não é efetivamente avaliado além de suas experiências pessoais e culturais.

Para Anastácio (2014), as políticas de internacionalização do Ensino Superior estão combinadas com um processo amplo alavancado pela globalização. Elas não representam somente um panorama das políticas sociais e econômicas, mas também fazem parte delas políticas de migrações associadas ao país destino ou origem dos estudantes, o que leva países centrais ou em desenvolvimento a receberem estudantes de nações periféricas.

Os resultados da migração de estudantes representam trabalho conjunto de, por um lado, sujeitos e instituições sociais e, por outro lado, economias. É fundamental que ambos estejam sincronizados no intuito de buscar a internacionalização

associada à cooperação internacional e ao trabalho em rede. Fica claro, pois, que a internacionalização estudantil é impulsionada pelo mercado, por políticas públicas e por adesão das universidades aos programas de mobilidade acadêmica (ANASTÁCIO, 2014).

### 2.1.2. Vivências da Mobilidade Acadêmica

Tendo por objetivo avaliar a significância do deslocamento de estudantes brasileiros na cidade de Lyon, na França, Santos (2014) abordou, em sua investigação, aspectos: (a) macro, quanto às políticas; (b) meso, quanto às instituições envolvidas; e (c) micro, quanto aos brasileiros em mobilidade. Participaram da pesquisa um grupo de estudantes de pós-graduação e pesquisadores pós-doutores vinculados a instituições de Ensino Superior da cidade de Lyon, no período de 2010 a 2013.

Santos (2014) acredita que os aportes financeiros, a estrutura universitária e o envolvimento diplomático dinamizam o intercâmbio estudantil, devido à facilitação de processos burocráticos que cercam a realização da mobilidade acadêmica. Nesse estudo, foram identificadas dificuldades encontradas pelos acadêmicos por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas qualitativa e quantitativamente. Em sua maioria, as dificuldades giraram em torno de questões burocráticas e culturais. Nos relatos dos estudantes citados no estudo, podemos observar, por exemplo, que grande parte deles cita as dificuldades encontradas para abrir uma conta em banco, assim como alugar uma casa, sendo que, na maioria dos casos, para se abrir uma conta em banco é necessária uma residência fixa no país e, por sua vez, para alugar uma casa é exigida uma conta bancária no país, tornando difícil a realização de qualquer um dos propósitos. Os estudantes ainda relatam muitas dificuldades com a língua, sendo que, de modo geral, essa dificuldade é observada somente após 3 semanas de mobilidade.

Por um lado, o maior número de interlocutores da pesquisa menciona o período inicial, 3 a 4 semanas, como "lua de mel", referindo-se ao êxtase da chegada a um novo país, ao fato de estar instalado em hotéis e realizando as refeições em restaurantes. Essa facilidade inicial é associada, pelo autor e pelos entrevistados, a uma fase em que o estudante seria tratado como turista. Por outro lado, nem todos os estudantes entrevistados sentiram essas dificuldades, alguns, amparados pelo seu

grupo de pesquisa no Brasil, pelos setores de mobilidade acadêmica da universidade ou, até mesmo, por relatos de outros estudantes que já haviam realizado a mobilidade, saíram do Brasil já com o local determinado, o que, conforme percebido no discurso discente, facilitou consideravelmente o período inicial. Culturalmente, segundo o autor da pesquisa, a questão mais citada pelos entrevistados foi a afetividade: a diferenciação das expressões de afeto na França, quando comparadas ao Brasil, foi observada pelos estudantes (SANTOS, 2014).

Em um estudo de 2016, Oliveira buscou avaliar a opinião dos estudantes sobre os materiais didáticos fornecidos nos cursos ofertados no *Inglês Sem Fronteiras*, que tem como objetivo principal preparar o estudante para realizar a mobilidade acadêmica no *Programa Ciência Sem Fronteiras*. Com base nessas reflexões, indicou questões a serem consideradas para a elaboração de tais materiais didáticos.

Oliveira (2016) reconhece pontos importantes que vêm ao encontro dos achados de Santos (2014) no tocante às diferenças culturais. Aquele autor observa que não basta ao estudante ter proficiência linguística; é necessário ser proficiente culturalmente, tendo em vista que os materiais didáticos utilizados para prepará-lo não atendem, de forma adequada, às suas necessidades, sobretudo porque fazem uso de uma linguagem que estaria objetivada em outra cultura na qual o estudante não está inserido.

Na perspectiva de Oliveira (2016), existe uma grande necessidade de que os materiais de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, que visam a preparar alunos para estágio acadêmico no exterior, possibilitem ao estudante o contato com falantes para os quais o inglês também é uma segunda língua e o uso de estratégias as quais considerem sua necessidade de frequentar ambientes novos quando realizam a mobilidade.

O estudo de Bido (2015) traz uma abordagem sobre os impactos da mobilidade acadêmica a partir da avaliação do *Programa Ciência Sem Fronteiras*, problematizando, por exemplo, o envio de estudantes despreparados e a falta de proficiência linguística dos estudantes de graduação do Brasil. Segundo a autora, o governo brasileiro tentou reverter essas situações, aumentando as exigências para a participação no *Programa*, tais como, por exemplo, a elevação da nota de corte do Enem. A autora ainda menciona, em seu estudo, os relatos dos estudantes que reprovaram em disciplinas cursadas durante a mobilidade além das dificuldades

relacionadas à competência linguística. Também foram citadas dificuldades em relação ao currículo: falta de pré-requisito para cursar a disciplina, provas difíceis, escolha errada da disciplina, entre outras. Os estudantes citaram as diferenças observadas, referindo pontos negativos e positivos. Entre os pontos negativos, encontram-se as provas focadas exclusivamente no conteúdo e a falta de atividades de caráter participativo, assim como dificuldades em validações de disciplinas no retorno ao Brasil. Contudo, em sua maioria, apresentaram pontos positivos, dentre os quais o aprendizado em geral, a diversidade cultural, novos métodos, novas didáticas, aprendizagem cultural, assim como entendimento sobre a área de estudo em contexto internacional.

Bido (2015) descreve a satisfação relatada pelos alunos que realizaram estágio como parte de sua atividade de mobilidade. Segundo ela, para eles, o estágio foi de grande valor, embora nem sempre tenha ocorrido de acordo com as suas expectativas. Tais estudantes descreveram o estágio como uma oportunidade de realizar atividades em ambientes altamente profissionais, com tecnologia de ponta, executando tarefas consideradas pertinentes ao escopo das respectivas áreas, passando por processo de seleção, em alguns casos, longo e criterioso. Os gestores avaliados pelo estudo relatam o sucesso do *Programa* e a melhoria da sua qualidade a cada novo edital publicado, porém, todos mencionam dificuldades de operacionalização do mesmo na forma como foi instaurado, conquanto reconheçam a sua importância.

Os pesquisadores observaram as dificuldades enfrentadas por seus entrevistados quanto à diversidade cultural e linguística, entretanto, a experiência de vida e cultural derivada da mobilidade acadêmica é reconhecida como de grande importância. Nesse sentido, tal aspecto comum, evidenciado nos estudos de Santos (2014), Oliveira (2016) e Bido (2015), fortalece a necessidade de nosso estudo avaliar tais experiências de forma mais específica.

## **2.2. Algumas reflexões conceituais sobre a experiência**

Por ser a problemática da experiência um dos principais focos deste trabalho, se faz de extrema importância produzirmos algumas notas conceituais sobre tal termo a partir de autores que têm contribuído de maneira potente para a sua compreensão.

Tendo em vista a linha de pensamento a partir da qual foi fundamentada nossa pesquisa e seus objetivos, nossos interlocutores teóricos serão Larrosa e Schwartz. Iniciaremos nossa discussão sobre o conceito de experiência com uma frase de Jorge Larrosa (2011, p. 1): “Para começar, poderíamos dizer que a experiência é *isso que me passa*. Não *isso que passa*, senão *isso que me passa*”, somando a ela palavras de Schwartz (2010, p. 3) segundo as quais,

Se há experiência, então é necessário supor um ser para quem há sedimentação do tempo, hierarquização de acontecimentos. A experiência só pode ser formadora se supomos que há nesse ser uma tentativa contínua de integrar os acontecimentos, um ser concebido como uma totalidade vivente, um ser tão enigmático como se queira imaginar que possa encarar os encontros da vida e que possa fazer continuamente escolhas de uso de si mesmo. Se há experiência, a unidade de um “ser” que “faz experiência” não pode se apagar diante das clivagens intrapsíquicas. De tal experiência, ninguém pode controlar integralmente as condições iniciais, as “condições ao limite”, como se diz em matemática. Ninguém (indivíduo, grupo, espécie) sabe exatamente quem ele é quando ele faz experiência, nem exatamente no que ela consiste. Isto não deverá tirar a força do conceito, mas ao contrário incitá-lo a se engajar numa conquista parcial deste “indefinido”. (SCHWARTZ, 2010, p. 3).

A experiência é baseada em um encontro ou em uma relação com algo novo, algo a que estamos expostos a um contato diferenciado do já por nós vivido. Podemos dizer que experiência é um conhecimento adquirido e baseado considerando a prática. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Logo, para se adquirir experiência, é necessário não apenas a vivência do novo, mas que ela nos toque emocionalmente de alguma forma, transformando nossa maneira de pensar e agir sobre um assunto (LARROSA, 2002).

É necessário que ocorra a ruptura da concepção de experiência associada somente à informação, já que diariamente estamos expostos a diversas informações, o que não necessariamente significa que adquirimos experiência, pelo contrário, o excesso de informações pode prejudicar a aquisição de experiências ou mesmo impedi-la: “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti experiência” (LARROSA, 2002, p. 2).

Para Larrosa (2002), somente a informação não nos traz experiência, pelo contrário, para se “adquirir”, “ganhar” experiência é necessário viver algo. A informação não deixa lugar para a experiência. É imprescindível passar por algo que nos modifique, não sendo suficiente apenas estar expostos a informações para que a

experiência ocorra. Na atualidade, a necessidade humana de cada vez mais buscar informação e o seu acesso facilitado através de ambientes virtuais caminha na contramão da experiência.

[...] E o que gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que é necessário separa-lo do saber de coisa, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro, ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos não nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p. 7).

Para Schwartz (2009), não há conhecimento sem experiência, mas, ao mesmo tempo, a experiência é aquilo que nos dá algo, mas não nos permite pensar.

Tendo em vista que, de alguma forma, as informações podem nos corromper em algum momento, impossibilitando a vivência de algo que nos mude intimamente e utilize das nossas próprias emoções na conquista da nossa experiência, as experiências ocorrem de forma individual. Dito de outra forma, dois indivíduos, expostos à mesma situação, podem ter experiências infinitamente diferentes a respeito dos mesmos fatos, já que a formação da experiência e constitui considerando nossas expectativas pessoais, emocionais, nossas projeções, sonhos e idealizações relativamente aos fatos que vivemos e às situações já vividas até aquele momento.

Para que a experiência ocorra, é fundamental que os sujeitos estejam envolvidos, disponíveis, abertos para tal, como afirma Larossa em um de seus textos dedicados à contextualização da experiência. Para ele, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Nas palavras do autor,

[...] A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas idéias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LAROSSA, 2011, p. 6).

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece, seja por não estarmos envolvidos diretamente em tal acontecimento, seja por nossa própria negligência em nos envolvermos emocionalmente. Assim, esse tipo de situação não pode ser considerado como experiência. Igualmente, não poderemos, sob hipótese alguma, absorver experiências de outros indivíduos, tendo em vista que não fomos expostos a tal ação (LARROSA, 2002).

Nesse sentido, para que a experiência possa ser formadora, há a necessidade de que estejamos imersos na situação que poderá gerá-la, devemos estar integrados e interligados aos acontecimentos, e isso irá basear nossas vivências e nossas escolhas sobre tal fato.

Schwartz (2011) acredita que, quando estamos envolvidos em alguma experiência, ninguém sabe exatamente quem é e nem exatamente no que ela consiste, já que, por mais que tenhamos informações sobre tal fato, se jamais o vivenciamos antes, essa vivência pode ocorrer de forma extremamente distinta.

Larrosa (2011) denomina os indivíduos envolvidos nos fatos de “sujeitos da experiência”. Para ele, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Para que sejamos tocados e ocorra a experiência, é necessário que os indivíduos envolvidos estejam, de certa forma, disponíveis para que isso ocorra, mas não basta unicamente estar passivo aos acontecimentos, pelo contrário, quando o autor define esse sujeito passivo, pressupõe que essa passividade deve ser feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O indivíduo deve ser estar receptivo ao processo, sem bloqueios ou conceitos predeterminados que, de alguma forma, possam diminuir essa passividade de viver a experiência em sua totalidade.

Schwartz (2009) refere que a experiência ocorre de forma individualizada, singular, considera as trajetórias de vida dos indivíduos e seus conceitos sociais, técnicos, humanos.

Levando em consideração que a experiência não se baseia exclusivamente no que vivenciamos, e sim na maneira como vivemos tal fato, e que nossas experiências anteriores podem modificar a forma como enfrentamos tais acontecimentos, a experiência de um mesmo acontecimento se dará de forma distinta para diferentes indivíduos. Para Larrosa (2002), o acontecimento é comum, mas a experiência é um

saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que se encarna. Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência, de algum modo, seja revivida e tornada própria.

É importante salientar que, para que ocorra experiência formadora, é necessário não somente a disposição do sujeito para a experiência. As ações colaborativas dos sujeitos para com a mesma, e suas relações valorativas nos meios de vida, incorporam-se ao âmago do saber de si e, dessa forma, podem interferir no modo como tal experiência ocorrerá.

Considerando as perspectivas conceituais aqui trazidas sobre experiência, podemos compreender a mobilidade acadêmica internacional como uma experiência que engloba não somente uma dimensão que é acadêmica e profissional, mas também existencial, espiritual e profundamente individual para aqueles que se permitem vive-la. Nesse sentido, viver no exterior, por um período de tempo mais curto ou mais longo, de uma maneira que pode ser mais ou menos intensa, lança o sujeito a um terreno desconhecido que precisa ser percorrido, transitado, desbravado, conhecido.

De um lugar que fora outrora idealizado, sonhado, fantasiado, encantado, ao pousar os pés na terra desconhecida nunca antes pisada, o sujeito é lançado em uma viagem de uma experiência de si mesmo: potente, desafiadora, aterrorizante, frustrante, animadora, transformadora. Por outro lado, também é preciso considerar o espaço-tempo do antes como parte constitutiva da experiência da mobilidade. Não se trata de separar o antes, o durante e o depois, pois o confronto entre o idealizado e o realizado faz parte disso que chamamos experiência. A prova da realidade coloca em suspensão o mundo idealizado, sonhado, projetado, e que dá forma, contorno, sombra, luz à dimensão da experiência. Por isso mesmo, a experiência do intercâmbio é uma experiência de si mesmo, uma experiência do outro de si mesmo, em que o sujeito é tomado de sobressalto pelos fantasmas do antes, do durante e do depois. Não raras vezes, os discursos de nossos sujeitos de pesquisa apontaram para uma certa atemporalidade que mistura o tempo do antes, do durante e do agora-depois, talvez porque a mobilidade acadêmica seja a oportunidade de se percorrer uma experiência profundamente existencial, uma experiência que chamamos de experiência de si mesmo e que persiste no temp

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a análise e interpretação dos dados produzidos em nossa pesquisa sobre mobilidade acadêmica internacional, utilizamos os princípios teórico-metodológicos da *Grounded Theory* (GT), criada por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss (1965; 1967), durante suas investigações sobre o processo da morte em hospitais dos Estados Unidos na década de 60. Sobre o surgimento da GT, Charmaz refere o seguinte:

À medida que construíram as suas análises do processo da morte, eles desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas que poderiam ser adotadas por cientistas sociais para o estudo de muitos outros temas. O livro de Glaser e Strauss, *The Discovery of grounded theory* (1967), primeiro articulou essas estratégias e defendeu o *desenvolvimento* de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da *dedução* de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes. (CHARMAZ, 2009, p. 17, grifos da autora).

Importante destacar que o desenvolvimento dessa metodologia por Glaser e Strauss inscreve-se num cenário em que a pesquisa qualitativa perdia espaço na Sociologia. A escolha metodológica pela GT levou em consideração sua flexibilidade e legitimidade, revelando-se como um método sistemático que contempla a frutuosidade e complexidade de experiências humanas através da descrição de processos que podem vir a elucidar fenômenos intrincados e, portanto, fazer emergir teorias potentes à compreensão dos indivíduos pesquisados (CHARMAZ, 2009). Além dos aspectos processuais, oferece "[...] possibilidades de organização de grande quantidade de dados qualitativos de forma menos contaminada pelas ideias teóricas e hipóteses que o pesquisador pode apresentar previamente à realização do seu estudo" (YUNES; MENDES; ALBUQUERQUE, 2005, p. 27).

A busca pela *Teoria Fundamentada nos Dados* como método de análise tem o intuito de compreender as atitudes dos seres humanos, suas experiências, interações, sua realidade em aspectos específicos, porém, associados aos demais pesquisados. Para Charmaz (2009, p. 24), eventos individuais podem ser associados como parte de uma totalidade mais ampla, sendo que tal processo pode conter surpresas, já que "[...] o presente resulta do passado, mas nunca é exatamente a mesma coisa".

A GT busca a compreensão sobre como as experiências vividas pelos indivíduos serão vivenciadas ou sentidas, seus significados e como ocorre tal interação. É considerada uma técnica de produção e análise de dados de forma

sistematizada, considerando, para isso, os aspectos sociais envolvidos e os mais diversos contextos (STRAUSS; CORBIN, 2002; 2008).

[...]A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para elaboração de teorias para compreendê-los. Nos trabalhos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico. Diferentemente da postura deles, compreendo que nem os dados e nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos, e dos dados os quais coletamos. (CHARMAZ, 2009, p. 24).

A análise dos depoimentos dos intercambistas foi dividida em quatro (4) etapas que, por sua vez, permitiram uma profunda interação com o material: exploração visual e auditiva, codificação inicial palavra por palavra e linha por linha (codificação aberta), codificação focalizada e, por último, a codificação axial.

A primeira etapa da análise do *corpus* contou com uma exploração visual e auditiva que culminou com o recorte dos depoimentos de 4 estudantes intercambistas do sexo masculino. Destacamos que a transcrição dos depoimentos se configura como parte inerente ao processo de codificação. Trata-se, pois, de um processo de interação mais orgânica com os dados em que o pesquisador lê e relê várias vezes o material, escutando mais de uma vez as gravações antes mesmo do processo de transcrição.

É um trabalho interpretativo que comporta sempre a redução de uma comunicação complexa que acontece sempre em diversos planos comunicativos (linguísticos, paralinguísticos, polissêmico, cinético, sociocultural etc.) em um único código linguístico verbal. (TAROZZI, 2011, p. 126).

Na segunda etapa, recorreremos ao *software de análise e pesquisa qualitativa Atlas.ti* que, dentre suas especificidades, possui recursos que se encaixam precisamente no processo metodológico da GT. Por intermédio dele, realizamos a codificação inicial palavra por palavra, no intuito de selecionar trechos dos depoimentos que perscrutassem a questão central do estudo. Contudo, o uso de tal recurso não extingue a interação do pesquisador, sendo esse um recurso para auxiliar o pesquisador nessa jornada.

Segundo Charmaz (2009, p. 76), “[...] a codificação palavra por palavra e a codificação linha a linha ajudam você a ver aquilo que lhe é conhecido sob uma nova perspectiva”. Strauss e Corbin (1998) nomeiam esta primeira etapa da análise como “codificação aberta”. Trata-se de uma adequada definição, uma vez que, ao definir como

“aberta”, por um lado significa que o pesquisador permanece aberto aos dados, acolhendo as demandas oriundas dos mesmos, por outro lado, “[...] é aberta no sentido de que esse tipo de codificação visa abrir (*open up*) os dados, a explorar (explicitar) fragmentos de texto para fazer emergir todos os significados possíveis que o texto é capaz de gerar” (TAROZZI, 2011, p. 125).

Durante essa primeira codificação, foi possível identificar 339 códigos iniciais (abertos) que correspondiam aos nossos objetivos. Cabe ressaltar que esses 339 códigos foram encontrados nos depoimentos de nossos 04 (quatro) intercambistas. Nas palavras de Charmaz (2009, p. 58),

As pessoas constroem textos para atender a objetivos específicos e o fazem dentro de contextos sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais. Os textos baseiam-se em discursos específicos e fornecem relatos que registram, exploram, explicam, justificam ou prenunciam ações, quer os textos específicos sejam extraídos ou existentes. (CHARMAZ, 2009, p. 58).

Após o processo de codificação inicial, começamos a terceira etapa com a *codificação focalizada*. Destaca-se que essa etapa corresponde a um momento de interação mais aprofundada com os códigos iniciais identificados no processo anterior. Segundo Charmaz (2009), a codificação focalizada corresponde à segunda fase principal de codificação dos dados. Nesse momento, os 339 códigos identificados anteriormente foram submetidos a um direcionamento seletivo e conceitual com o objetivo de sintetizar e explicar esses dados. Levamos em consideração que, somente ao realizar a codificação focalizada, é possível determinar quais são os códigos iniciais que permitem uma melhor compreensão analítica potente à categorização dos dados de maneira incisiva e completa (CHARMAZ, 2009). Para Tarozzi (2011, p. 135),

O escopo da codificação focalizada é o de recolher os conceitos em categorias e identificá-los em um nível mais elevado, mas é também o nível no qual se interligam entre si as categorias e estas com suas propriedades. Nesse sentido, a codificação pode iniciar cedo e, de fato, por vezes se sobrepõe cronologicamente à codificação inicial. Se a codificação aberta fragmentou os dados, distinguiu-os e separou analiticamente, nessa fase começa o processo sintético: buscar linhas de coerência entre os dados. (TAROZZI, 2011, p. 135).

A partir da *codificação focalizada*, reorganizamos os 339 códigos iniciais em 7 subcategorias, intituladas:

- (1) *Desejo de viver e conhecer culturas diferentes e ter experiências novas;*
- (2) *Expectativas, dificuldades, anseios, medo e estresse ao deparar-se com a notícia de*

- aprovação;*
- (3) *Apoio familiar e de pessoas próximas;*
  - (4) *Decisões, concessões e intuições na partida para o destino;*
  - (5) *Sentindo-se assustado e estressado nos primeiros momentos após a chegada;*
  - (6) *Recepção positiva;*
  - (7) *Adaptando-se e abrindo-se para novas experiências e realidades pessoais, interpessoais e culturais.*

Todas elas serão detalhadas posteriormente no capítulo destinado às análises dos dados.

A quarta e última etapa de análise dos dados procurou inter-relacionar as sete subcategorias encontradas na etapa anterior através da *codificação axial*. Nas palavras de Charmaz (2009, p. 91), “[...] a codificação axial relaciona as categorias às subcategorias, especifica as propriedades e as dimensões de uma categoria, e reagrupa os dados que você fragmentou durante a codificação inicial para dar a coerência à análise emergente”. Já para Strauss e Corbin (1998), é a partir da codificação axial que recompomos novamente os dados em um montante coerente, explicando questões de quando, onde, por que, quem, como e com que consequências os fenômenos ocorrem (CHARMAZ, 2009).

A importância dessa etapa também ocorre em virtude de ser um momento fecundo para a elaboração de uma categoria maior através da diagramação integrativa das categorias ou subcategorias encontradas no processo de codificação inicial e focalizada (CLARKE, 2005). Durante a codificação axial, foi possível, portanto, visualizar as possíveis conexões entre as 07 (sete) subcategorias encontradas na etapa anterior. Dessas conexões, originaram-se três grandes categorias, ou *core category*, intituladas:

- (1) *Motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior;*
- (2) *Percepções do antes ao depois na experiência de mobilidade internacional acadêmica;*
- (3) *Adaptações no processo de inserção em contextos estranhos.*

Uma *core category* é um conceito-chave, uma grande categoria central organizadora do conjunto de subcategorias ou categorias encontradas nos processos anteriores, possibilitando uma unificação destas e dando a razão das variáveis dos dados (TAROZZI, 2011).

## 4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

### 4.1. Categoria I - Motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior

Os quatro sujeitos entrevistados para a realização desta pesquisa são estudantes de graduação da *Universidade La Salle*, dois do *Curso de Psicologia* e dois do *Curso de Relações Internacionais*. Eles viveram a experiência de mobilidade acadêmica internacional no período entre 2016 e 2017. Todos eles são do sexo masculino. O critério utilizado para a escolha foi a disponibilidade em participar da pesquisa manifestada em decorrência de contato realizado pelo *Centro Internacional e Hospitalidade (CIH)*, via correio eletrônico.

A formação acadêmica, profissional e pessoal de um estudante constrói-se de diferentes formas. A percepção de que é necessário dispor de caminhos indiretos para o seu enriquecimento requer dos alunos que modifiquem a dinâmica de suas rotinas de forma significativa. Tais modificações envolvem a busca por formações complementares à graduação como cursos de extensão, de idiomas, intercâmbios internacionais, oficinas, palestras, atividades extracurriculares e tudo que possa melhor qualificar as diversas competências que uma pessoa necessita para ingressar e se manter no mercado de trabalho, por conseguinte, sentir-se realizado.

Uma das experiências que durante a graduação tem ganhado destaque entre os estudantes é a mobilidade acadêmica internacional. Ela envolve diferentes dimensões e aspectos importantes à formação pessoal e profissional de pessoas que a experienciam. Caracteriza-se pela vivência em outro país por um período de tempo que varia geralmente entre seis meses e dois anos, podendo se encurtar ou se estender conforme demandas de natureza financeira, profissional, pessoal etc. Viver em uma realidade internacional impõe aos sujeitos que se defrontem com experiências diversas, dentre elas destacam-se: o despertar para a construção de independência, o desenvolvimento de competências linguísticas, o estabelecimento de laços interpessoais, a adaptação com os diferentes aspectos da cultura local etc. Nesse sentido, estudar em um outro país significa mais do que simplesmente viver uma experiência acadêmica importante, sobretudo, porque se mostra como uma experiência sensível que potencializa um saber subjetivo e rico (ROSA; TASCHETTO, 2017).

Dentro dessa realidade, um dos focos de nossa investigação foi identificar, delinear e descrever os processos anteriores que levaram os sujeitos de nossa pesquisa a buscarem a experiência de mobilidade acadêmica como parte importante e integrante de suas trajetórias. Por esse motivo, em nosso roteiro de entrevista semiestruturada (**Apêndice A**), construímos oito questões contemplando tal foco investigativo. Essas questões foram realizadas sempre no início da entrevista com o objetivo de aprofundar as percepções dos sujeitos sobre diferentes temas anteriores à viagem de estudo. Nesse processo, foi possível aprofundar as motivações que os levaram a buscar o intercâmbio, as percepções sobre o processo de seleção e o momento de vida em que se encontravam à época, a existência de buscas por orientações de pessoas que passaram pela experiência do intercâmbio, a imagem que eles possuíam de si antes de viverem no exterior, a forma pela qual a família e os amigos próximos lidaram com a notícia de aprovação, os conhecimentos sobre o destino e os motivos priorizados que levaram à escolha definitiva.

Em nossas análises, foi possível compreender como se construíram as motivações intrínsecas que levaram os quatro estudantes universitários deste estudo a buscarem a mobilidade acadêmica internacional como uma dimensão significativa em suas vidas. Foi no interior desta realidade que construímos a *Categoria I*, intitulada *Motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior*, composta por quatro subcategorias. Tal construção somente foi factível a partir de nossa profunda interação com os dados produzidos a partir das entrevistas, desde a concepção das questões, até o processo de análise a partir das *codificações inicial, focalizada, axial e teórica*, sob a ótica dos princípios teórico-metodológicos da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 1990). Seguindo esse percurso, foi possível revelar processos inter-relacionados que sustentam os terrenos onde tal categoria se edificou. Conforme a **Figura 01**, que expõe graficamente a *Categoria I*, intitulada *Motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior*, é possível visualizar as quatro subcategorias que, reunidas e articuladas, descrevem particularidades, dimensões e aspectos envolvidos na dinâmica presente durante a construção das motivações intrínsecas dos estudantes pela escolha da mobilidade acadêmica em suas experiências formativas. Essa forma de apresentação gráfica, de uma categoria fundamentada nos próprios dados, é reconhecida na *Grounded Theory* como *Core Category* (CHARMAZ, 2009), ou seja, uma grande categoria organizadora de um

conjunto de subcategorias encontradas nos processos anteriores que possibilitam, por sua vez, uma unificação destas através de relações que auxiliam a construção do processo analítico dos dados (TAROZZI, 2011).

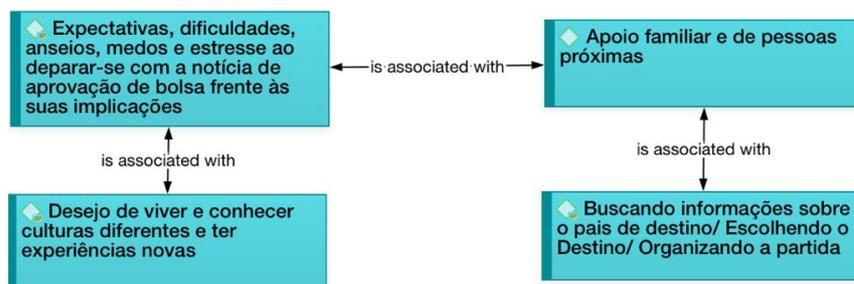
O ponto de partida dessa categoria teve como resultado um aprofundamento sobre as diferentes faces das *motivações intrínsecas* presentes nos discursos dos sujeitos de nossa pesquisa antes de embarcarem rumo à cidade estrangeira escolhida. Cabe mencionar que a *motivação intrínseca* é um fenômeno oriundo do potencial positivo que seres humanos possuem, caracterizando-se como uma base importante para o desenvolvimento, integridade psíquica e ajustamento social (DECI *et al.*, 1991; DECI; RYAN, 1985; 2000; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Segundo Guimarães e Burochovitch (2004), a *motivação intrínseca* se constitui como uma busca por desafios e novidades que auxiliam na obtenção e no exercício das capacidades pessoais, sendo potencializada quando o envolvimento se faz interessante e envolvente ou, de alguma maneira, promove satisfação. Além disso, é característico do fenômeno que o envolvimento surja de maneira espontânea, partindo do interesse individual, e que seja autotélico, ou seja, a atividade possui um fim em si mesma (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A origem do conceito de *motivação intrínseca* tem como base a *Teoria da Autodeterminação* desenvolvida por Deci e colaboradores na década de 1980 (DECI; RYAN, 1985). Os autores concebem o ser humano como um organismo ativo e orientado para o crescimento, desenvolvendo-se em direção ao *self* e integrando-se às estruturas sociais. Nas palavras de Guimarães e Borochovitich (2004, p. 144)

Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. (GUIMARÃES; BOROCHOVITCH, 2004, p. 144).

A configuração *axial* da análise da *Categoria I*, constituída pela rede articulada das quatro subcategorias (**Figura 01**), demandou por questões de inteligibilidade e organização, uma disposição lógica que melhor expusesse os resultados da análise. Por conta disso, a apresentação das quatro subcategorias, que compõem a *Categoria I* (**Figura 01**), será feita em ordem sequencial de associações, partindo da subcategoria *Desejo de viver e conhecer culturas diferentes e ter experiências novas*.

O desejo de viver e conhecer culturas diferentes, com a possibilidade de lançar-se a experiências novas, revelou-se como dimensão central da categoria *Motivações intrínsecas na escolha por mobilidade acadêmica*. Em nossas análises, esta dimensão surge nas falas dos intercambistas como um potencializador primeiro, que antecede o auxílio institucional para a realização da mobilidade acadêmica, o apoio familiar e das pessoas próximas e a busca por informações sobre os possíveis destinos de forma mais assertiva e concreta.

**Figura 01-** Categoria I - Motivações intrínsecas no desejo de viver no exterior



Fonte: Atlas.ti

#### 4.1.1 Subcategoria I - Desejo de viver e conhecer culturas diferentes e ter experiências novas

Seja por enriquecimento de currículo, pelo choque cultural imaginado ou pelo sonho de infância, o desejo de viver por um período no exterior se manifesta por intermédio de uma idealização sensível que envolve uma disposição do sujeito para deslocamentos no interior da sua própria identidade. Nas palavras de um dos participantes do estudo:

“[...] foi a busca, assim...de achar um lugar que eu pudesse ser independente e me perceber como pessoa, sabe? Então, tava meio que um caos e fui me organizando para fazer o intercâmbio. O intercâmbio foi uma meta e fui ajustando os pedaços... assim... para fazer.” (INT01).

Para a *Teoria da Autodeterminação*, existem três necessidades psicológicas inatas subjacentes à motivação intrínseca: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação dessas três necessidades é essencial para um bom desenvolvimento e uma boa saúde psicológica (DECI *et al.*, 1991; DECI; RYAN, 1985; 2000; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Consoante com o excerto mencionado anteriormente, o conceito de autonomia, para a *Teoria da Autodeterminação*, está conectado ao desejo do organismo por uma organização da experiência e do próprio comportamento a fim de integrá-los ao sentido do *self* (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Em outras palavras, a *Teoria da Autodeterminação* sugere que faz parte do design adaptativo dos seres humanos engajar-se em atividades interessantes, exercitar os vínculos, incluir-se em grupos sociais e integrar experiências intrapsíquicas e interpessoais em uma unidade relativa.

As formas de expressar o desejo de viver no exterior, enunciadas pelos entrevistados de nosso estudo, mostraram-se multifacetadas e particulares, sendo possível interliga-las somente através de um fio condutor subjetivo após profundas imersões nos dados produzidos. São enunciados como “[...] eu tava realmente buscando algo diferente, algo que pudesse ser um desafio maior [...] que tivesse adaptação” (INT02) e “eu me imaginava lá na cidade [...] andando por lá e conhecendo pessoas de outras... de outros países, de outras culturas... isso foi uma coisa que eu não esperava que pudesse acontecer” (INT03) que possibilitaram um delineamento sobre a *Subcategoria I*, intitulada *Desejo de viver e conhecer culturas diferentes e ter experiências novas*.

A distinção do conteúdo emergido a partir das oito primeiras questões de nosso roteiro (**Anexo A**) para as demais é de que, no momento de resgate das memórias anteriores à experiência de mobilidade, os desejos das pessoas entrevistadas são revestidos de um tom imaterial, quase onírico, nostálgico. O registro dos desejos mostra-se como se, na ânsia de mudarem a direção de suas vidas para o novo, como alguns marinheiros nas épocas das grandes expedições, os sujeitos se lançassem aos ventos com suas velas posicionadas para o desconhecido. No sentido de aprofundarmos nossa discussão, partimos agora à descrição da sequência de associações entre as subcategorias procedentes.

#### 4.1.2 Subcategoria II – Expectativas, dificuldades, anseios, medos e estresse ao deparar-se com a notícia de aprovação

O estresse, os medos, os anseios e a expectativa são instaurados a partir do momento em que a notícia de aprovação de bolsa para mobilidade é recebida. Apesar de o auxílio institucional caracterizar-se como um propulsor dos sonhos construídos, algumas vezes durante anos de uma vida, a concretude de estar próximo de vivências desconhecidas e que fogem à rotina cotidiana pode vir a despertar sentimentos ambíguos nos estudantes. Eles são forçados a gerir e organizar, sob pena de não concretizarem seu desejo de viver e estudar no exterior, desde os aspectos burocráticos de documentações, tais como o visto, o contrato de aluguel e moradia, o passaporte, as contas bancárias (ROSA; SILVEIRA; TASCHETTO, 2018), até suas próprias relações e vínculos interpessoais que, em alguns casos, estremecem com o anúncio da distância inevitável que se fará no período do intercâmbio.

A dúvida sobre como proceder com as dimensões da vida que não viajarão junto invade os pensamentos e demanda momentos de pura introspecção. É sob a necessidade de resolver interrogações consigo mesmo que a materialização da eminente partida se constrói,

[...] num certo ponto assim, porquê, pô, deram aquela notícia de... pô, eu vou fazer o intercâmbio, bah eu tava trabalhando, então tive que falar com meu chefe, pô, como é que eu vou fazer agora? Eu vou da uma pausa ou vou realmente ser demitido? [...]" (INT02).

Em alguns casos, lidar com essas demandas pode fazer com que se busque auxílios por vias indiretas, sobretudo no momento em que a pessoa se dá conta de que, na maioria das vezes, embarcará sozinha nessa jornada. São em palavras assustadas, como “vou ter que viver sozinho, num lugar, não vou conhecer ninguém lá [...]”, que um dos participantes de nossa pesquisa significou o seu momento pré-viagem. Para ele, a “terapia na época [...] ajudou bastante!” (INT01)

A expectativa e as aspirações, apesar de, por vezes, ficarem em segundo plano, também foram significações presentes nos discursos dos interlocutores desta pesquisa. A presença desses sentimentos possibilitou o enfrentamento das adversidades inevitáveis pré-viagem. É como se uma esperança permanecesse em

plano de fundo, ajudando-os a significar positivamente os percalços oriundos do processo de mudança. Nas palavras deles,

“[...] é doloroso no início [...] a questão do nervosismo de não dar certo, mas depois que tu é selecionado é super tranquilo” (INT02).

“[...] no final dá sempre tudo certo [...]” (INT03).

Os sentimentos experimentados, durante os momentos procedentes à notícia de aprovação de bolsa para mobilidade, inauguram mobilizações por parte dos intercambistas de forma materializada sobre o terreno da realidade, ou seja, no momento em que as portas são abertas, é necessário que os estudantes busquem por si os meios pelos quais a experiência no exterior será possível. Nesse ínterim, a opinião e auxílio da família e das pessoas próximas foi um dos conteúdos significativos emergidos dos dados. Seguindo a ordem associativa construída na **Figura 01**, abordaremos a seguir a *Subcategoria III - Apoio familiar e de pessoas próximas*.

#### 4.1.3 *Subcategoria III - Apoio familiar e de pessoas próximas*

O microssistema familiar, desde os períodos mais remotos, configura-se como um grupo social influenciador das relações humanas. É nele que, geralmente, os primeiros processos proximais ocorrem (BRONFENBRENNER, 1974; 1979; 2004). No entanto, quando falamos em família, é importante considerar outros sistemas, que vão do micro ao macro, e que, de forma direta e indireta, influenciam e são influenciados pelo microssistema familiar. Os processos proximais são motores do desenvolvimento humano, acontecem a partir das relações proximais estabelecidas entre pessoas. Para que seja possível, é necessário que os vínculos se deem em atividades contínuas e se tornem cada vez mais complexos, em um longo período de tempo (BRONFENBRENNER, 1974;2004).

A constituição dos indivíduos é um processo complexo que necessita de diferentes forças para que ocorra. O papel da família é fundamental em um tal processo, pois ela auxilia na determinação e organização da personalidade, bem como serve como uma balizadora dos comportamentos individuais com as intervenções educativas que produz (PRATTA; DOS SANTOS, 2007). Nesse sentido,

uma das responsabilidades que Shenker e Minayo (2003) descrevem como sendo da família é a de socialização primária de crianças e adolescentes. Partindo dessa perspectiva, é na família que são estabelecidas formas, normas e limites entre as relações geracionais (SIMIONATO-TOZO; BIASOLI-ALVES, 1998). No entanto, é necessário considerar o que Bronfenbrenner revela sobre a interação dos sistemas ecológicos no desenvolvimento humano. Para o autor, o microssistema familiar é influenciador e influenciado por outros sistemas. Dentro dessa perspectiva, pode-se pensar que outros sistemas percorridos, ou não, pelos membros da família também desempenham papel importante na dinâmica da família. Dentre esses sistemas podemos citar a escola, a universidade, o local de trabalho dos cuidadores, a mídia, a cultura, o governo etc. Nem todos os sistemas se interligam nas relações imediatas, ou seja, alterações na dinâmica macrossistêmica da cultura e da política, apesar de terem influência e serem influenciadas pelos indivíduos, não são experimentadas face a face como nas relações mezosistêmicas, entre microssistemas.

A necessidade de um retorno positivo dos pais, seja por se pronunciarem a favor dos sonhos de seus filhos, ou os auxiliarem financeiramente se necessário, foi um dos fenômenos observados nos discursos dos intercambistas entrevistados. Eles utilizaram as palavras “apoio” e “suporte” ao construírem seus enunciados quando questionada a reação da família e das pessoas próximas ao saberem do desejo e da notícia de aprovação para a bolsa de mobilidade. Um dos intercambistas, por exemplo, ao falar de sua mãe, enuncia o seguinte:

“ela é bem apegada a mim, porque é só nos dois já faz alguns anos, mas mesmo assim ela me deu bastante suporte [...] ela me apoiou muito mais do que ficou com medo das coisas que poderiam acontecer [...] quando ela identificou que era realmente aquilo que eu queria e tudo mais, então foi um suporte muito bom” (INT02).

Após estabelecerem uma conversa franca com familiares, foi possível dar um passo adiante no processo de concretização do intercâmbio. Dessa forma, as questões financeiras e de orçamento colocam-se, de maneira ainda mais concreta, em primeiro plano na constituição dos planos dos intercambistas. Para um deles, foi necessário “juntar dinheiro para fazer o intercâmbio”, fazendo com que demorasse “um tempo até realmente fazer a inscrição pensando nessa questão financeira” (INT01). Somente após organizar e definir a parte financeira, o intercambista 01

conseguiu partir para uma outra etapa. Segundo ele, “depois que isso tava resolvido, foi uma preparação” (INT01).

A seguir, descreveremos a quarta subcategoria que busca aprofundar as dimensões e aspectos próprios a essa preparação para a viagem, contemplando desde a organização das informações sobre os possíveis destinos e as prioridades na escolha, até a partida para o exterior.

#### 4.1.4 Subcategoria IV – Decisões, concessões e intuições na partida para o destino.

A escolha por um destino desconhecido pode trazer à tona diferentes dúvidas que, em sua articulação e tentativa de resolução, sustentam uma investigação profunda, cercada por objetivos nem sempre percebidos à primeira vista. É como se, frente ao embarque eminente, os intercambistas se vissem em um instante íntimo, já articulados com as peças necessárias à bolsa e, em parte, já desligados de suas rotinas acostumadas. Entretanto, há algo de novo por vir! A relação com o tempo é sentida enquanto *duração*, na acepção bergsoniana, em que o presente, inaugurado pelo passado, vai roendo o futuro (BERGSON, 1989). O tempo em que o futuro era determinado pelos oráculos e deuses se esvanece na modernidade, fazendo com que o peso da individualidade acene insistentemente pela janela. Não haverá fantasmas, como em Hamlet, para nos dizer a trama e o que teremos que escolher! Talvez nem mesmo seja necessário. Ser, ou não ser? Eis a questão! O príncipe da Dinamarca morre por não se decidir a tempo. A necessidade de tomar decisões faz parte da vida humana, no entanto, por suas consequências desconhecidas, muitas vezes, nos cercamos de fragmentos informativos próprios de um processo idealizante. No entanto, o terreno onde a decisão é construída, sobretudo quando diz respeito a um lançar-se no interior dos mistérios de uma experiência, requer fluidez e maleabilidade.

Nos primeiros instantes do flerte com a experiência, fazendo um pequeno salto temporal, um dos intercambistas enuncia aquilo que sentiu ao aceitar uma carona com um homem que conhecera no avião:

“Eu fui com esse cara e no que ele foi me levando, assim, que eu fui pra parte de dentro da cidade, eu tava olhando assim, “meu Deus onde é que eu to me enfiando”, e aí era bem pra dentro, não era no centro, tipo assim, não passei pelo centro nem nada, não vi [...] nenhuma igreja, assim, nada assim, nenhuma construção nem nada” (INT02).

Não era o homem desconhecido que punha em dúvida o intercambista, mas o desmoronamento de sua própria experiência idealizada construída, o seu desamparo. Sua ambiguidade no emprego dos enunciados “dentro da cidade” e “centro da cidade” revelam que, apesar de quase sinônimos, refletem sentidos quase opostos. Em outras palavras, a viagem com e no desconhecido foi para “*dentro*”, mas não era de um “*centro*” que ele experimentava, tampouco deparou-se com alguma de suas imaginadas “*construções*”, “*igrejas*” ou alguma outra coisa que parecesse familiar. Nesse sentido, apesar de realizar “*uma pesquisa assim com o pessoal, pra saber como é que era*” e ir “*atrás de grupos de facebook, outras redes também e perguntando pra amigos que já foram*” (INT02), poderíamos pensar que a idealização não se concretizou na experiência. Freud (1914), ao complementar o conceito de “ideal do ego”, percebe que, para além de um desejo de reencontro com uma experiência mítica de completude e perfeição narcísica, ele também é uma “[...] defesa contra o reconhecimento do desamparo e da dependência que ameaçam o universo de completude narcísica” (GARCIA, 2007, p. 170).

O conjunto de informações sobre o país, alcançado através de conversas com pessoas que já haviam passado pela experiência, buscas no universo da internet e intuições próprias a essa onda de conteúdo auxiliaram os intercambistas entrevistados a se decidirem quanto ao destino final. O peso do idioma foi uma das questões relevantes no processo. Para o intercambista 04, era importante “*fazer o intercâmbio em Francês*”, enquanto que, nas palavras do intercambista 02, ele “*queria [...] aprimorar o [...] inglês*”. Além do idioma do país, a segurança foi um dos itens necessários à decisão. Nas palavras de um dos entrevistados:

“tava entre a Argentina e o Chile [...] e meu pai foi visitar Santiago um tempo atrás, e gostou muito da vida lá, e me disse que era muito seguro, e eu já tinha ido pra Buenos Aires e sei que não era tão seguro assim, então, esses prós e contras da vida mesmo” (INT01).

Sobre a égide das idealizações, permeada pelos “prós e contras da vida”, construímos, como fenômeno próprio a esses momentos que “flertam” com o desejo pelo desconhecido, o conceito de *renascimentos*. Compreendemos, neste momento da análise, o início do processo de construção da experiência de mobilidade muito mais como uma disposição dos sujeitos às vivências do desconhecido do que propriamente um processo pragmático no qual as questões subjetivas ficam em

segundo plano. Entendemos por *renascimentos* o desejo por viver experiências adaptativas em ambientes e contextos distintos ao conhecido (e adorado) aconchego do acostumado cotidiano. Tal qual o nascimento do interior do útero materno, onde o bebê encara um ambiente novo, hostil e desconhecido, o qual deve ser explorado de diferentes ângulos, as experiências dos sujeitos deste estudo orientam-se, com certa simetria, por uma necessidade de experimentar brisas, objetos, horizontes e sensações de um novo território real e existencial. Como se, no cotidiano de suas vidas, existisse uma falta, onde a busca pelo novo se justificasse e tornasse possível o investimento em todo o complexo processo de construção das experiências por vir. São nas multifacetadas sensações, sentimentos, desejos e também movimentos pragmáticos que se constituiu, na realidade, o início da experiência de mobilidade. Os intercambistas deste estudo exploraram as formas pelas quais significaram o processo e investimento que tiveram que dispor, percorrendo dos aspectos psíquicos aos físicos, dos individuais às questões contextuais. As ilusões alimentadas anteriormente receberam da realidade uma resposta diferente da esperado. Pode ser que, em se tratando de ilusões, elas sirvam justamente para serem, uma hora ou outra, dissolvidas, dando lugar a outras, e assim por diante. É nesse movimento subjetivo que continuaremos nossa análise, agora aprofundando questões oriundas das experiências vivenciadas no local escolhido e, intimamente, desejado.

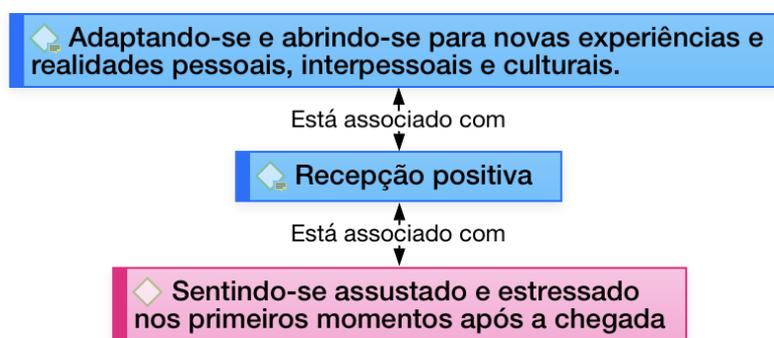
#### **4.2 Categoria II– adaptações no processo de inserção em contextos estranhos**

Um dos participantes da pesquisa relatou, em sua entrevista, que já havia realizado mobilidade acadêmica internacional anteriormente por cerca de 1 mês. Em suas palavras, “já conhecia a dinâmica da mobilidade”, pois “já tinha uma ideia de como ia ser, especialmente porque [...] já tinha feito um outro intercâmbio antes, um intercâmbio mais curto [...]”. Nessa experiência, ele ficou durante “1 mês na Inglaterra [...], em 2015”. Dessa forma, segundo o intercambista, ele “já sabia qual era a dinâmica” e, por conta disso, “[...] foi relativamente fácil, especialmente porque [...] já sabia como é que ia ser e o que [...] esperava de lá também” (INT04). Para os demais, não houve relatos sobre experiências anteriores em programas de mobilidade acadêmica internacional. Conhecer o país de destino, ou a “dinâmica” da realidade

para onde se está indo, mostra-se como um apoio para o controle da ansiedade frente à viagem. Para aqueles que não tiveram experiência no exterior antes do intercâmbio, o desconhecido, como explorado na categoria anterior, pode gerar ansiedade e inquietações.

Após passar por todo processo seletivo, organizar a vida que fica (família, trabalho, amigos etc.) e buscar entender o futuro que os espera, os intercambistas embarcam para seus destinos escolhidos. Chile, Letônia, Espanha e Canadá, cada um deles com suas peculiaridades culturais, sua arquitetura e geografia, seus horizontes e constelações, seus diferentes climas e, por que não, suas diferentes formas de viver o desconhecido e a solidão. O estar sozinho, com seus efeitos e características, foi um dos fenômenos que chamou atenção em nossa análise. Fundamentado nos dados emergidos, a solidão se mostrou como, além de instantes de profunda angústia e inquietação, um processo de adaptação desafiante. Em outras palavras, foi nos inquietantes momentos solitários que os jovens de nosso estudo perceberam a necessidade de se exporem às novas relações e experiências. Tal necessidade pode ser entendida como uma forma de amenizar o desconforto, entretanto, em seu interior, também repousa uma sensação de estranheza, de inquietação. Seguindo essas reflexões, daremos continuidade à nossa análise, aprofundando as particularidades das subcategorias que compõem a *Categoria II - Adaptações no processo de inserção em contextos estranhos*, conforme **Figura 02**, que versa sobre a vivência da individualidade, dos silêncios e quietudes, dos sentimentos de solidão, angústia e realização, bem como dos desafios e adaptações inerentes à experiência de intercâmbio. Partimos, como ponto de início de nossas explanações, da subcategoria-base de nossa *rede axial*, intitulada “Sentindo-se assustado e estressado nos primeiros momentos após a chegada”.

**Figura 02** - Categoria II – Adaptações no processo de inserção em contextos estranhos



Fonte: *Atlas.ti*.

#### 4.2.1 Subcategoria I - Sentindo-se assustado e estressado nos primeiros momentos após a chegada

A experiência em contextos internacionais configura-se como um momento de adaptações multifacetadas. As diferentes dimensões que se apresentam no decorrer da vida que se leva em um lugar estranho, com pessoas estranhas, culturas e hábitos estranhos, demandaram dos sujeitos de nossa pesquisa um movimento adaptativo necessário à sua própria sobrevivência. Por um lado, falar sobre a emergência de um processo adaptativo no contexto internacional é sinalizar a existência de dificuldades subjetivas enfrentadas e superadas pelos intercambistas. Poderíamos, por outro lado, argumentar que a escolha por se expor a contextos desconhecidos é realizada voluntariamente e que, por conta disso, falar em dificuldades e na superação destas seria uma forma de inferir análises forçadas em nossos dados. No entanto, são nos e pelos discursos que fundamentamos a hipótese de que, apesar de haver uma preparação para o intercâmbio, nossos sujeitos de pesquisa enfrentaram situações reais e subjetivas difíceis. Todavia, é necessário que consigamos distinguir os pesos que formam a balança entre as experiências difíceis e as formas que os sujeitos encontraram para resistir e, por que não, existir no estranho internacional.

A sustentação dos pilares de nossa análise sugere processos de dificuldades seguidos de adaptação. É como se, apesar dos terrenos instáveis percorridos pelos intercambistas, alguma força se mantivesse, ajudando-os a encontrar saídas e atravessar os fantasmas de si e da nova realidade. O desembarque no destino e os

primeiros momentos vividos são intensos e assustadores. Experimentar o estresse é inevitável, uma vez que o que esperavam antes de chegarem não corresponde exatamente ao que se mostra quando desembarcam na terra estranha. Um dos sujeitos, ao ser questionado sobre sua chegada, lança uma frase curta, mas não por isso menos significativa: “[...] *cheguei lá muito assustado*” (INT01). Seguindo a mesma direção, outro intercambista revela que “[...] *na primeira noite foi um pouco assustador*” (INT02). O que poderia, no interior da experiência de chegada a um lugar desconhecido, despertar essa sensação terrificante, inquietante, assustadora? Pode, por uma via, ser uma soma de diversos fatores, como estar sozinho, desconhecer os caminhos que deverá percorrer, sentir-se desamparado etc. Pode, por outra via, ser a constatação da experiência idealizada manifestando-se no real. Sob essa perspectiva, encontramos, em um curto texto de Freud, uma reflexão sobre o fenômeno da estranheza, da inquietação ou, ainda, com um leve deslocamento em sua tradução do alemão<sup>3</sup>, do assustador. Para o autor, o efeito inquietante, sem dúvida, se relaciona com o assustador e o terrível, com o que desperta angústia e horror, no entanto, é preciso que, para o surgimento do efeito inquietante, haja uma espécie de apagamento entre a fronteira que delimita a fantasia e a realidade, ou seja, quando na experiência “[...] nos vem ao encontro algo real que até então víamos como fantástico”(FREUD, 1976, p. 364).

Os sujeitos de nosso estudo revelam que existe um suporte que os auxilia na superação e continuidade da exploração do novo. Algo próprio ao acaso, que se atravessa nos caminhos solitários trilhados pelos sujeitos. Mas o que exatamente sustentou os sujeitos nas situações inquietantes e assustadoras, na chegada e durante a experiência no exterior? Para responder essa questão, partimos para antes da sequência temporal que sucede os primeiros momentos após o desembarque no destino.

---

<sup>3</sup>*Das Unheimliche*. Tal termo, traduzido para o português por “O inquietante”, sustenta uma insuficiência em sua tradução. Algumas soluções são adotadas em algumas versões estrangeiras do ensaio de Freud, duas delas do espanhol, oriundas da Biblioteca Nueva, e a da Amorrortu, uma italiana da Boringhieri, uma francesa da Gallimard e a Standard inglesa: *Losiniestro, Lo ominoso, Il perturbante, L'inquiétante étrangeté, The uncanny* (FREUD)

#### 4.2.2 Subcategoria II – recepção positiva

O estabelecimento dos primeiros vínculos interpessoais mostrou-se, para os sujeitos de nossa pesquisa, como o auxílio central para manutenção e equilíbrio dos sentimentos inquietantes e assustadores da chegada. Aproximar-se de pessoas e sentir-se compreendido, acolhido e querido é a constatação de que, apesar do medo do estranho exterior, algo se revela como familiar. Nesse sentido, a *recepção positiva*, ou ainda o “sentir-se bem-vindo”, diz respeito aos efeitos próprios à abertura, daqueles que estão lá, para o estranho recém-chegado e vice-versa. No entanto, podemos pensar, sob outra perspectiva, que no mistério, forjado pelo encontro de dois desconhecidos, em lugares estranhos e vivendo a solidão, repousa um desejo de aproximação e, talvez, uma curiosidade.

Nos contos de fadas, os encontros entre desconhecidos geralmente possuem dois desfechos clássicos. No primeiro, o vilão se apresenta com todo seu mistério a algum personagem que, em sua profunda ingenuidade, abre as portas de sua vida para um derradeiro fim. No segundo, acontece a constatação bilateral de que o desconhecido possui algo valioso e, por essa via, os finais felizes se desenrolam. Mas há ainda aqueles encontros passageiros, que deixam suas marcas na memória, surgindo como pontes sólidas no atravessamento de momentos difíceis. São essas figuras de passagem que, cruzando-nos o destino, aparecem, quase que metaforicamente, em meio ao caminho, carregando consigo uma potência geradora de transformações. Se buscarmos na personagem Branca de Neve, percebemos que ela vive, na profundidade de seus encontros e despedidas, essas três dimensões. É no encontro passageiro com o caçador que toda a história pode vir a existir tal como a conhecemos. No entanto, é também nesse encontro que uma certa imagem transmitida por essa figura simbólica percorre do terror à ternura.

A possibilidade de seguir o caminho, consciente dos perigos da vida, é oferecida à personagem pelo caçador. No momento seguinte, em um ápice do desespero, perdida no escuro da floresta, Branca de Neve vê as sombras horripilantes de seus próprios fantasmas (BETTELHEIM, 1997). A construção dessa cena, quase onírica, pode ser entendida de muitas formas. Tomemos, de antemão, algumas reflexões sobre ela. A princesa que, no interior da floresta e de si mesma, se vê sozinha e perdida após encontrar o caçador, desmaia em meio as formas aterrorizantes que se manifestam no escuro. A experiência ficcional revela que é no

encontro entre os dois seres que o caçador permite à princesa que vislumbre seu verdadeiro interior, generoso e sensível. Essa transformação só é possível na medida em que os dois se aproximam em suas existências ou, de forma mais precisa, o caçador só revela sua verdade bondosa no instante em que se vê frente a frente com a verdade da princesa.

Talvez o caçador, com sua generosidade, esteja para Branca de Neve como, para os intercambistas, estão os primeiros desconhecidos que atravessam os seus caminhos. Essas pessoas, tal qual o caçador, também estão de passagem e carregam consigo, de certa forma, o signo do mistério. O caçador, apesar de comunicar o perigo que Branca de Neve corre e deixa-la viver, segue o seu destino, saindo de cena. Além disso, é fundamental que o encontro entre eles ocorra para que haja o curso dos acontecimentos posteriores, ou seja, apesar de curto, o encontro e a abertura que os dois personagens constroem só é possível na medida em que há um desvelamento das máscaras que ambos possuem. Um dos sujeitos, ao falar sobre sua abertura para o novo, revela que “[...] antes [...] tinha maior dificuldade de começar contatos com completamente estranhos” e que “lá foi algo que a experiência realmente me fez né, me obrigou a [...] chegar em alguém completamente desconhecido e começar” alguma coisa que nem sabia exatamente no que ia resultar. No entanto, continuando a analogia com o conto de Branca de Neve, o terror experienciado, no interior da floresta escura, oferece comprovações para a princesa de que na vida os medos se materializarão novamente, sob diferentes ângulos e formas. É somente no raiar do dia, com a luz clareando e apagando as sombras terrificantes, que os míticos anões se encontram com a personagem. Esse movimento de encontros com desconhecidos e momentos de tensão é mantido durante todo o percurso da história. É como se, para sustentar sua realidade angustiante, a personagem acabasse encontrando, nesses seres desconhecidos, momentos de redenção.

A recepção dos estrangeiros, para os intercambistas, ensaia, sob certa perspectiva, o movimento descrito no conto de Branca de Neve. Em outras palavras, as experiências da chegada, algumas delas à noite, tal como no interior da floresta escura do conto de fadas, se apresentam como momentos de angústia que se “dissolvem” na medida em que ocorrem encontros com pessoas que acolhem os intercambistas. Um deles, ao falar sobre sua chegada, relata que, apesar de ter estudado o idioma, ficou completamente paralisado, sem conseguir dizer sequer uma

palavra. Somente foi possível evocar de seu interior a dimensão da fala quando, cara a cara, deparou-se com a moça que dividiria apartamento com ele na primeira semana. O encontro entre os dois foi tão significativo que o intercambista, ao invés de trocar de apartamento uma semana após chegar, conforme combinado, permaneceu nesse local durante toda sua experiência no exterior. Ainda sob essa perspectiva, um dos intercambistas relata que:

“[...] a partir do momento que comecei a conhecer pessoas e que aí deu aquele relaxamento daquela situação do começo.” (INT02).

A recepção positiva também se mostra como uma apaziguadora do sentimento de estranheza. Nesse sentido, reflete um dos sujeitos que:

“[...] no começo, talvez por [...] vir de um continente diferente [...] achei que [...] ia me sentir estranho, mas no primeiro momento que eu pisei na universidade... “Ah, tu é brasileiro, ah que legal, fala alguma coisa sobre o Brasil?” (INT03).

Nesse deslizamento do assustador à redenção, percebemos os efeitos que as relações, por mais efêmeras que possam ter sido, desempenham durante a experiência de viver no exterior. Tal evidência se estende para além dos momentos de chegada e demarca um território no antes, no durante e no depois da experiência. As relações e tensões entre sujeitos se constituem numa das potências constituintes das sociedades, sem elas, supomos, talvez não existiríamos. Continuaremos nossa reflexão com o aprofundamento de uma das subcategorias centrais que emergiram no processo analítico.

#### *4.2.3 Subcategoria III – Adaptando-se e abrindo-se para novas experiências e realidades pessoais, interpessoais e culturais.*

O processo adaptativo dos intercambistas, no contexto estrangeiro, contempla diferentes aspectos pessoais, interpessoais e culturais. A experiência é marcada por transformações e transmutações em diferentes esferas da vida que abrangem da identidade pessoal de cada um aos detalhes do cotidiano ordinário que, em contextos acostutados, passariam desapercibidas. As crises pessoais e existenciais que se colocam no caminho ganham a possibilidade de se tornarem motores para uma virada

de perspectivas. Encarar o estranho, seja ele sob a máscara das relações, seja pela experiência da cultura, envolve os intercambistas em uma dança com as diferentes existências e, para além disso, evoca, no interior de cada um, a lei do respeito para com as multiplicidades. No entanto, é também por essa via do respeito que os sujeitos de nosso estudo encontraram maneiras de reivindicar, valorizar e compreender suas próprias demandas e desejos e, não menos importante, suas limitações. Um deles, ao evocar suas transformações pessoais, revela que se percebia “[...] uma pessoa bem fechada [...] às experiências, às coisas novas e lá, por [...] tá sozinho, [...] tinha que fazer as coisas que queria, [...] não podia esperar por ninguém” (INT01). Para ele, foi essencial ir “[...] atrás do que [...] queria fazer, das coisas que [...] tinha vontade” (INT01) e, sobretudo, não deixar de fazer o que desejava por influência de outras pessoas. Essa virada na abertura para novas experiências configura-se como um dos aspectos centrais explicitado pelos intercambistas. Para um deles, se “[...] abrir pra novas experiências, [...] foi a mudança mais importante” (INT01).

As adaptações aos contextos estranhos, às situações inquietantes, às pessoas desconhecidas, e a abertura para novas experiências mobilizou, nos sujeitos pesquisados, transformações necessárias em suas formas de olhar o próprio mundo que os rodeia. Muito além de “[...] começar a conversar com alguém que tu nunca viu na vida e tu não sabe nada” (INT02), os sujeitos também experimentaram suas crises, sejam elas interiores ou fundamentadas no real, como possibilidades positivas e de crescimento pessoal. Em um relato emocionado, um dos intercambistas revela um dos episódios cruciais para sua transformação;

“[...] eu fiquei ilhado na cordilheira logo quando eu cheguei [...] eu fiquei três dias preso, sem poder sair da cidade onde eu tava por causa de uma chuva que desmoronou lá um monte de terra e pedra, e no momento eu fiquei muito assustado, porque tu não pode sair da cidade [...] foi uma experiência muito interessante de... eu sei lá... uma coisa meio introspectiva assim... de eu perceber ok, eu não posso sair dessa cidade mas eu tenho que fazer isso valer a pena de alguma forma[...]rolou muito medo de... de repente morrer lá, sabe? [...] é uma situação que ninguém esperava, então fiquei surpreso na hora, mas depois que passa tu fica, “nossa eu consegui superar isso de uma forma legal”, sabe? Aproveitar mesmo não podendo sair da cidade, consegui aproveitar bastante e fazer novas amizades até, conversar com muita gente interessante, e sei lá, acho que isso foi muito positivo.” (INT01).

Diferente de Branca de Neve, o intercambista não desmaia no ápice de seu terror! Pode ser que este desfecho não tenha se realizado de tal forma por conta dos

desconhecidos que, junto a ele, se encontravam ali, compartilhando da mesma situação. No entanto, a imprevisibilidade da vida parece materializar-se na experiência de mobilidade. É como se, ao se expor no estranho exterior, uma espécie de percepção sobre a própria finitude rompesse o véu que a mantém na dimensão do longínquo. Sobre esse aspecto, somos implicados a concordar que os vínculos entre as pessoas, aliados ao conhecimento de si, são universos complementares no processo de atravessamento dos episódios de terror pessoal. Todavia, quando falamos dos vínculos, não pressupomos, de forma alguma, uma entrega completamente cega às relações com o “estranho”, mas, antes de tudo, um convite mútuo para uma dança intersubjetiva. Em outras palavras, é na intencionalidade de compartilhar o que se é que, subjetivamente, convidamos o outro a fazer o mesmo.

Nesse compasso, embalados pelos vínculos e o conhecimento de si, os sujeitos puderam perceber, com profundidade, os movimentos de si e do outro. No interior desses movimentos estão “*o respeito as diferenças e as pessoas [...] quanto às religiões, etnias, e tudo assim no geral*” (INT03), o que o intercambista reitera em outro depoimento:

“Lá era muito comum [...], tinham muitas pessoas muçulmanas, [...] pessoa que não comia carne, ou não comia porco, ou tinha que ser, sei lá, um tipo de carne especial... [...] isso foi algo que eu senti bastante, muitas culturas diferentes. [...] Eu acho que foi o que mudou bastante assim, [...] na percepção [...], e esse respeito [...] por uma diferente cultura, diferente realidade e também como se colocar no lugar daquela pessoa.” (INT03).

Muito além de aprender um novo idioma, os sujeitos passam a “[...] compreender outros povos, outras culturas diferentes, sem julgar” (INT04). Nas palavras de um deles, “[...] isso foi uma coisa que mexeu bastante comigo assim também, eu já tinha um pouquinho essa visão até porque eu faço relações internacionais aqui no La Salle, mas o intercâmbio abriu completamente minha cabeça, mudou completamente minha vida”. Outro sujeito complementa dizendo: “[...] eu acho que depois que tu vai pra lá, tu aprende a aceitar melhor as pessoas, não importa da onde é, não importa de onde vem” (INT03). Em sua experiência, ele relata que aprendeu com um amigo francês que “[...] não importa o idioma que nós, que a gente fala, basta que o sorriso seja recíproco” (INT03).

Para a continuação de nossas reflexões, partimos neste momento para explicações sobre a experiência que se estende após o retorno dos intercambistas. Em nosso processo de codificação foi possível identificar uma categoria que intitulamos *Percepções do antes ao depois na experiência de Mobilidade*. Poderíamos dizer que, a partir dos dados, a experiência se materializa quando, no atravessamento das subjetividades dos sujeitos pesquisados, há algo que dura em seus interiores mesmo após retornarem. Seria essa a continuação da experiência? Quando ela se encerra, ou ainda, será que se encerra totalmente? Abordaremos, em nossa categoria final, as percepções dos intercambistas sobre os seus crescimentos pessoais, acadêmicos e profissionais, derivando disso diferentes movimentos experienciados por eles. Tais crescimentos, implicando diferentes dimensões da vida, envolveram a abertura que experimentam para o ingresso no mercado de trabalho, a experiência da solidão como positiva e as diferentes transformações que eles puderam sentir em seus interiores. Dentre elas, destacamos as transformações próprias às dimensões do otimismo, da motivação, da ingenuidade, da assertividade, da independência, da maturidade, da responsabilidade, da tomada de decisões, da timidez e inibições, bem como da aberturado desejo por se envolverem com as oportunidades que batem à porta.

#### **4.3 Categoria III - percepções do antes ao depois na experiência de mobilidade**

Entre as mudanças relatadas pelos estudantes intercambistas após a realização da viagem, destacam-se a aquisição de habilidades relacionadas à independência, a aprendizagem em conviver consigo mesmo e a afirmação como indivíduo. Os sujeitos também relatam mudanças de cunho pessoal, vinculadas a um processo de autoconhecimento, à descoberta da sua capacidade de viver sozinho e à descoberta de habilidades domésticas, gerando um sentimento de autoafirmação. Entendemos, como parte da experiência de mobilidade que, como seres humanos solitários que somos e que seremos ao longo da vida, necessitamos de uma certa exposição ao novo, no entanto, o desejo de controle sobre as variáveis de nossas decisões também emerge no interior de toda a experiência.

Atualmente, a mudança do perfil do adulto jovem pode ser constatada pela procrastinação da sua saída da casa dos pais, o que anteriormente ocorria de forma natural, mais precocemente, incentivados por sua família (BORGES; MAGALHÃES, 2009). É comum verificarmos um aumento do número de estudantes que cursam o Ensino Superior ainda residindo na casa de seus pais. Tal fato, associado à mudança de comportamento dos pais que, cada vez mais, aceitam, até incentivam, a presença de seus filhos em casa, levando os jovens a retardarem a saída de seus ambientes familiares, no intuito de facilitar o seu período na universidade, gera, por sua vez, uma economia de gastos associada às facilidades do aconchego do lar (BORGES; MAGALHÃES, 2009). Nas palavras de Borges e Magalhães (2009, p. 44),

Certamente, a possibilidade de conciliar dependência e autonomia dentro da família traz outras possibilidades para se viver e se pensar essa passagem. Por isso, considera-se que o prolongamento da vida familiar esteja relacionado, não com algum “atraso” desses jovens em entrar para a vida adulta, mas com as novas formas de constituição da vida adulta de hoje.(BORGES; MAGALHÃES, 2009, p. 44).

A independência, antes adquirida mais precocemente, acaba por ficar em segundo plano, sobretudo por conta das transformações das prioridades da juventude contemporânea. Os relatos dos estudantes vinculam-se a essa dimensão da independência uma vez que viver sozinho faz parte da realidade durante o período de realização do intercâmbio. Nesse sentido, o fato de os estudantes terem que morar sozinhos no exterior faz com que, de uma forma ou de outra, eles se adaptem às atividades cotidianas como compra e gestão dos alimentos, necessidade de cozinhar e cuidar da higiene de suas roupas. Um deles relata que sua “[...] preocupação principal era a comida”, pois “[...] como [...] não sabia cozinhar, nem nada” se obrigou a “aprender” (INT03). Essas tarefas, que possivelmente eram realizadas pelos pais, fazem com que os estudantes valorizem esses aspectos do cotidiano como ganhos que a experiência propiciou.

Durante a experiência da mobilidade, sentimentos como a solidão são despertados. No entanto, o fato de o estudante encarar sua experiência de forma significativamente positiva revela uma mudança de perspectiva, no sentido de eles enxergarem os momentos críticos, antes vistos como limitante, como uma transformação em suas vidas. Stallivieri (2017, p. 163) reflete sobre a dificuldade de mensurar a experiência em pró e contras, pois, segundo a autora,

Como resultado para o intercâmbio, a identificação de fatores que levam ao crescimento pessoal é colocada como prioritária. A dificuldade está em poder mensurar e avaliar esse crescimento pela inexistência de parâmetros suficientemente claros.(STALLIVIERI, 2017, p. 163).

Ao passarem por momentos de solidão, por estarem sós e afastados de seus familiares e amigos, os estudantes possivelmente tiveram um tempo de sobra para reflexões sobre si. Isso se mostra na medida em que, com o passar dos dias e o ingresso de suas atividades nas universidades, eles necessitem criar novos laços de amizade. Tais situações, por vezes, nos foram relatadas como desafiantes por alguns deles, no entanto, também se mostraram como superadas após a viagem. Além disso, relatam eles, após o intercâmbio, os sujeitos se percebem com maior facilidade ao estabelecerem comunicações com pessoas desconhecidas. Esse dado sugere que há uma superação ou diminuição da timidez, levando-os a uma melhora da confiança em si próprios e, conseqüentemente, uma maior facilidade em fazer novas amizades.

Esse processo de desenvolvimento pessoal, por eles relatados, talvez se deva ao fato de terem que lidar, por meio de suas estratégias pessoais, com a temida solidão. Entretanto, também é possível perceber que a responsabilidade no cumprimento de suas obrigações auxilia no processo de independência e, por conseguinte, os sujeitos sentem-se mais confiantes.

Ao retornarem da viagem, os intercambistas se deparam com uma realidade que não parou enquanto eles estiveram longe. Nossos dados sugerem que isso tenha desencadeado uma mudança significativa dos sujeitos em relação às suas famílias, uma vez que a experiência os tornou mais participativos em atividades interpessoais e, por conta disso, mais presentes no convívio familiar ao retornarem. Foi por nós observado que, ao retornarem, os sujeitos se viram mais estimulados e focados em suas trajetórias profissionais e mais concentrados em seus objetivos de vida. Um deles relatou que sua percepção sobre o mercado mudou muito e que, após o intercâmbio, pensava com mais clareza sobre “[...] o que [...] realmente fazer da [...] vida ou não” (INT02).

Sem dúvidas, os ganhos em comunicação interpessoal demarcam os dados do início ao fim. O desejo de viver no exterior é marcado pelo medo do desconhecido, por viver sozinho. A experiência mostra as nuances envolvidas na abertura para o

desconhecido. O retorno se materializa com ganhos perceptíveis nessas dimensões. Concluímos nossa análise com um relato entusiasmado, proferido por um dos sujeitos, sobre os grandes ganhos que percebia em si após a experiência de mobilidade na Espanha:

“[...] eu não tenho mais medo, medo que eu tinha de ir a outros lugares diferentes, agora se me convidam pra qualquer lugar eu vou, qualquer outro país que seja, mesmo que não seja tão conhecido, por exemplo, sei lá, Vietnã, se eu tiver que ir pro Vietnã eu vou... E é isso! Mudou completamente minha cabeça!” (INT03).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados revelaram as percepções acerca da experiência de mobilidade acadêmica internacional dos quatro sujeitos pesquisados. A experiência, entendida neste estudo como o processo do antes, do durante e do depois da viagem, é marcada por questões sensíveis que envolvem determinação e sonho, medos e solidão. Durante todo processo, foi possível evidenciar a relevância que as relações interpessoais desempenham na superação de momentos difíceis da experiência dos estudantes durante o intercâmbio, bem como as análises dos depoimentos nos deram direções sobre as formas pelas quais os intercambistas brasileiros organizam-se frente às dificuldades vividas no contexto exterior.

Nas multifacetadas sensações, sentimentos, desejos e, também, movimentos pragmáticos se constituiu, na realidade, o início da experiência de mobilidade. Os intercambistas deste estudo exploraram as formas pelas quais significaram o processo e o investimento de que tiveram que dispor, referindo aspectos psíquicos e físicos, individuais e contextuais. As ilusões alimentadas anteriormente receberam da realidade uma resposta ambígua se considerada aquela que se esperava. Pode ser que, em se tratando de ilusões, elas sirvam justamente para serem, uma hora ou outra, dissolvidas, dando lugar a outras, e assim por diante.

As formas expressadas pelos entrevistados que participaram de nossa pesquisa, evidenciaram particularidades, as quais foram subjetivamente associadas às categorias, conforme discutido na análise de dados. Entretanto foi possível observar que o desejo de os estudantes se experimentarem em um universo distinto e desconhecido já estava dado na dimensão do antes.

O desejo comum desses estudantes recebe um semblante de fantasia que dá forma a um anseio de viver e conhecer novas culturas, de poder vir a ter possibilidade de experiências novas e distintas em um novo ambiente, e por que não dizer, estar no mundo mediado por uma abertura que essa desejada experiência pode contemplar.

Todo o processo envolvendo a mobilidade acadêmica é composto de sentimentos diversos, atribuídos a diferentes momentos da mobilidade, contudo foram identificados os sentimentos de estresse, os medos, os anseios e expectativas como os sentimentos determinantes em todo processo. Diante da nova experiência a ser vivida, tais sentimentos relacionam-se à concretude de estar realizando seus sonhos,

direcionando-se a novos desafios e experiências, naturalmente emergindo múltiplos sentimentos, diante de desafios outrora desconhecidos, porém idealizados, sonhados e ansiosamente esperados.

Nossos participantes realizaram não somente uma viagem de estudos ao exterior, mas antes investiram em um caminho cuja natureza era de um genuíno encontro consigo mesmo, com uma possibilidade de relação aproximado com um *eu* até então desconhecido, onde logicamente confrontam-se a idealização e a realidade. Mediados pela solidão, e objetivamente longe dos seus familiares e amigos, a chegada desses estudantes ao país de destino mostrou-se como um momento de desconforto, angústia e medo. Pode ser que o desembarque, momento mais assustador, antes de ser uma simples aterrissagem em terra nova, era um repousar de um sonho a ser vivido, e além disso, um estar perante à experiência.

Sentimentos confusos, permeados pela excitação e medo relacionados à viagem, presentes na fala de nossos interlocutores, vem ao encontro do contexto de experiência abordado por Larrosa (2011), de que, para que a experiência seja transformadora, é necessário que os sujeitos estejam envolvidos, e de que nenhuma experiência é vivida igualmente por dois indivíduos, considerando assim o fato de que ela não é somente o vivido e sim a forma como a situação é vivenciada pelos sujeitos.

Outro ponto importante a ser destacado nas percepções de transformação ocorridas durante a mobilidade é fundado na ideia de que os estudantes se vem mais estimulados e focados em investir em seus caminhos profissionais. É como se a experiência, mediada pela solidão na cotidianidade da vida nesse tempo longo no exterior desconhecido, desempenhasse um efeito de natureza criadora, estimulando os estudantes a mobilizarem-se em direção às suas fantasias e sonhos, reconhecendo seus desejos. Deste modo, a inserção na vida adulta, pela via da relação com trabalho, dá-se de maneira confiante.

A experiência relatada pelos nossos estudantes vem marcada por transformações e transmutações em diversas esferas de vida, onde encontraram maneiras de reivindicar, compreender suas próprias demandas e anseios, observando inclusive suas limitações, levando-os, ao final da jornada da mobilidade, a relacionar aspectos antes associados a sentimentos como medo e ansiedade, agora são encarados como mudanças positivas. Neste sentido, podemos observar a magnitude da mobilidade acadêmica, e as transformações às quais os estudantes estão

inseridos, caracterizando dessa forma a natureza genuína da experiência como algo que quando vivido, de um modo ou de outro, já é transformadora.

As mudanças subjetivas percebidas naquilo que é íntimo e pessoal, demonstram uma multiplicidade de atravessamentos que ocorrem fora do contexto universitário e, desta forma, é necessário considerá-las, uma vez que desempenham, naquilo que da experiência emerge nos depoimentos, um lócus significativo. Após a realização da mobilidade, sobrepondo-se inclusive a mudanças relacionadas a questões acadêmicas, essa dimensão do íntimo e pessoal revela-se como um processo de autoconhecimento despertado durante a experiência de mobilidade acadêmica.

O marco central da experiência se constitui através das relações interpessoais, com todas as suas dimensões e características vividas subjetivamente pelos sujeitos deste estudo. Da abertura para o novo à constituição de vínculos que passam e que duram, mesmo após o retorno, se constroem os terrenos daqueles que se expõem ao estranho exterior. No entanto, a imprevisibilidade da vida parece materializar-se na experiência de mobilidade. É como se, ao se expor no estranho exterior, uma espécie de percepção sobre a própria finitude rompesse o véu que a mantém na dimensão do longínquo. Sobre esse aspecto, somos impelidos a concordar que os vínculos entre as pessoas, aliados ao conhecimento de si, são universos complementares no processo de atravessamento dos episódios de angústia. Todavia, quando falamos dos vínculos, não pressupomos, de forma alguma, uma entrega completamente cega às relações com o “estranho”, mas, antes de tudo, um convite mútuo para uma dança intersubjetiva. Em outras palavras, é na intencionalidade de compartilhar o que se é que, subjetivamente, convidamos o outro a fazer o mesmo.

Na contramão do que por nos foi observado neste estudo, as instituições não têm por padrão avaliar aspectos que não estejam diretamente relacionados às condições acadêmicas no retorno desses estudantes à sua universidade de origem. Com isso, podemos estar de alguma forma negligenciando uma importante dimensão da experiência, que poderia impulsionar muitos estudantes à realização da mobilidade, já que, como observamos, questões de cunho pessoal sobrepoem-se à exclusividade do aprendizado universitário internacional. Para que tal mudança avaliativa ocorra é necessária uma modificação da visão das instituições sobre

mobilidade acadêmica, não sendo somente considerados aspectos exclusivamente acadêmicos, ao retorno do estudante.

Os resultados obtidos a partir deste estudo são relevantes por sua natureza e características, no entanto, compreendemos também as limitações de um estudo qualitativo. Entretanto é importante salientar que os cursos com maior número de estudantes que realizaram a mobilidade acadêmica na universidade são aqueles que, concidentemente, os estudantes vieram a participar da pesquisa. Tais cursos abrangem de certa forma um grupo acadêmico mais seletivo, que provêm de famílias de condições financeiras mais elevadas. Ao encontro desse fato, convém sinalizar que a participação desses estudantes na pesquisa deu-se única e exclusivamente em virtude de suas disponibilidades para participação e, tendo em vista todos os sujeitos da pesquisa serem do gênero masculino, sinaliza-se a importância de novos estudos com outros recortes e perfis para o desvelamento de outros fenômenos e horizontes.

Acreditamos que seja de suma importância que a experiência do estudante seja considerada em toda a sua magnitude. Tal avaliação, sendo realizada de forma mais abrangente, têm importância para todo o corpo docente e discente, pois considera que ao buscar o intercâmbio, como observamos no decorrer deste estudo, as escolhas dos estudantes estão antes fundamentadas em um universo simbólico de natureza íntima e pessoal, a despeito de toda objetividade que se possa atribuir concluindo que a escolha seja estritamente acadêmica, idiomática, ou cultural.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Simone. **Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA**. 2016. 184 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.
- ALTBACH, P.G. Globalization and the University: myths and realities in a unequal world. **The NEA Almanac of Higher Education**. 2005.
- ANASTÁCIO, Thaís. **Circulação internacional de estudantes dos cursos de graduação: O caso Unicamp**. 2014. 151 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000937918>>. Acesso em: setembro. 2017.
- BERGSON, H. **L'évolution créatrice**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BIDO, M. C. F. **Ciência com fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos**. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4989>
- BORGES, C. D. C.; MAGALHÃES, A. S. Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. **Psico**, v. 40, n. 1, p. 42–49, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, p. 1–5, 1974.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U. **Making Human Beings Human: Biological Perspectives on Human Development**. New York: SAGE Publications Inc, 2004.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- DECI, E. L. et al. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 325–346, 1991.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 37-41, 2000.

FOSSATI, P; MIRANDA, J; MOEHLECKE, C. Internacionalização das IES brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na gestão, XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – Cigu Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, Mar del Plata – Argentina, 2015.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 7, p. 123-134, 1976.

GARCIA, C. A. O conceito de ilusão em psicanálise: estado ideal ou espaço potencial? **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 12, n. 2, p. 169-175, 2007.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 46-49, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

MIRANDA, J. Gestão da internacionalização nas universidades da associação internacional das universidades lassalistas (ialu): estrutura e pessoas. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Santa Catarina, 2014.

MIRANDA, J.; STALLIVIERI. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil, **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior –Conceitos e práticas, **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, Editora UFPR, 2006.

MULLER C.V.**O processo de internacionalização do ensino superior: Um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NUNES, L. A. R. **Manual da monografia:** como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese. São Paulo: Saraiva, 2000.

OLIVEIRA, TALITA. **Experiências de universitários brasileiros em mobilidade acadêmica:** Reflexões sobre cursos e materiais didáticos em língua Inglesa.172f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

PRATTA, E. M. M.; DOS SANTOS, M. A. Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247–256, 2007.

PROETTI, S. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROSA, G. C.; SILVEIRA, V. B.; TASCETTO, L. R. A experiência subjetiva da Mobilidade Acadêmica na construção da profissionalidade. **IV Sipase**, 2018.

ROSA, G. C.; TASCETTO, L. R. Mobilidade Acadêmica: um estudo sobre como os intercambistas significam o modo como são percebidos no contexto exterior. **I Encontro Regional Educação de Qualidade**, 2017.

SANTOS, P. C. M.A. **Políticas públicas de mobilidade acadêmica internacional**: um estudo exploratório do dia a dia do aluno brasileiro na cidade de Lyon-França. Salvador, Bahia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18687>

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, v. 35, 2009.

SCHWARTZ, Y. Qual sujeito para qual experiência? **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, p.55-67, 2010.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2011.

SOARES, M.S (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, Porto Alegre, 2002.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalization of higher education, **Higher Education**,48: 5–26, 2004.Universita Kassel, Germany.

SHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 299-306, 2003.

SIMIONATO-TOZO, S. M. P.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **O cotidiano e as relações familiares em duas geraçõesPaidéia (Ribeirão Preto)**, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1998000100011&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1998000100011&lng=pt&tlng=pt)>

STALLIVIERI, L. Brazil's Science Without Borders Program. **The World View**. 2015, Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/worldview/brazilssciencewithoutbordersprogram>. Acesso em maio de 2018.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e Intercâmbio**. São Paulo: Editora Apriss,

2017.

STRAUSS, A., CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. London: SAGE Publications, 1990.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, M. **O que é a grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOSTA H; STALLIVIERI; TOSTA K. A internacionalização da educação superior: descrição do processo em curso na Universidade Federal da Fronteira Sul, **Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC)**, Rio Grande, p 36-46, 2016.

VAN DAMME, D. **Higher education in the age of globalisation: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation- Introductory Paper for the Unesco - Expert Meeting Ghent University / Flemish Interuniversity Council, Paris, September, 2001**.

WAGNER, A-C. **Les nouvelles élites de la mondialisation**. Paris: La Découverte. 2007.

YUNES, M.A.M.; MENDES, N.; ALBUQUERQUE, B. Percepções e crenças de agentes comunitários de saúde sobre resiliência em famílias monoparentais pobres, **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, p.24-31, 2005.

## APÊNDICE A

### Roteiro de entrevistas

- 01) O que contribuiu para que você buscasse o Intercâmbio?
- 02) Como foi para você passar pelo processo de seleção?
- 03) O que estava acontecendo em sua vida na época?
- 04) \*\*Outros alunos comentaram que receberam dicas de amigos e conhecidos, ex-intercambistas, você teve esse contato antes de partir? \*\*O que eles contaram sobre a experiência?
- 05) Como você descreveria a pessoa que você era antes de partir para o local do intercâmbio?
- 06) De que forma sua família lidou com essa situação?
- 08) O que você sabia sobre o seu destino? Qual o motivo de escolha desse local?
- 09) Desembarcando lá, quais foram suas primeiras impressões?
- 10) Quais modificações positivas aconteceram na sua vida durante essa experiência?
- 11) E as modificações negativas?
- 12) Como foi lidar com as despesas no exterior?
- 13) Quando você lembra desse tempo que passou realizando a mobilidade, existem eventos que se destacam na sua mente?
- 14) Como foi o seu aproveitamento acadêmico na Universidade?
- 18) Como você acha que as pessoas lhe percebiam no cotidiano? \*\*Que sentimentos isso lhe despertou/despertava? \*\*Poderia descrever como isso ocorreu?
- 19) Lembrando de todo o período em que ficou no exterior, quais foram as suas principais dificuldades?
- 20) Você pode descrever as lições mais importantes que aprendeu ao realizar a mobilidade?
- 21) Após ter passado por essa experiência, que conselho você daria para quem está interessado em realizar mobilidade acadêmica?
- 22) Como você descreveria a pessoa que você é agora, depois dessa experiência?
- 23) Há algo mais que tenha lhe ocorrido e você considera importante de compartilhar?

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu (*nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **A EXPERIÊNCIA DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NA PERSPECTIVA DE QUATRO ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO SUL DO BRASIL** cujos objetivos e justificativas são:

A minha participação no referido estudo se dará como objetivo compreender a experiência da mobilidade acadêmica na formação de alunos dos cursos da área da saúde do Universidade La Salle Canoas /RS.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre o uso de minha entrevista para análise de dados, no intuito de esclarecer os objetivos propostos pela pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto -Universidade La Salle, Mestranda em educação Viviane de Brum da Silveira- Universidade La Salle e com ela poderei manter contato pelo telefone 51 982322427.

É assegurada e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e uso de minhas informações enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Canoas, \_\_/\_\_/2017.