



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Escola de Ciências Sociais e da Saúde
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

A Representação Social da Imigração dos Alunos em Mobilidade Acadêmica Internacional

Marisa Mota da Silva Espíndola

Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos

Goiânia, março de 2019

MARISA MOTA DA SILVA ESPÍNDOLA

**A Representação Social da Imigração dos Alunos em Mobilidade
Acadêmica Internacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na linha de Pesquisa dos Processos Psicossociais, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Professor Dr. Pedro Humberto Faria Campos

Goiânia, março de 2019

E77r Espíndola, Marisa Mota da Silva

A representação social da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional / Marisa Mota da Silva Espíndola.-- 2019.

123 f.; il.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 111-115

1. Internacionalismo. 2. Conflito cultural. 3. Representações sociais. I.Campos, Pedro Humberto Faria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Psicologia - 2019. III. Título.

CDU: 316.6(043)

Ficha de Avaliação

Espíndola, M. M. da S. (2019). *A representação social da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional*. Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos.

Esta dissertação foi submetida à Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lila Spadoni
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Presidente da banca

Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Membro interno

Prof. Dr. Danilo Suassuna
Instituto Suassuna
Membro convidado externo

Saber Viver

Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós,
mas, sei que nada
do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

o colo que acolhe,

o braço que envolve,

a palavra que conforta,

o silêncio que respeita,

a alegria que contagia,

a lágrima que corre,

o olhar que acaricia,

o desejo que sacia,

o amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela não

seja nem curta, nem longa demais,

mas que seja intensa, verdadeira,

pura enquanto ela durar...

(Cora Coralina)

Agradecimentos

Deus é a razão da minha existência, é tudo o que tenho de maior valor. Agradeço a Ele pelo fôlego de vida, tudo o que sou e tudo o que tenho pertence a Ele. Toda glória ao grande Criador do Universo, que tudo ouve, tudo sabe, tudo vê e que me deu forças para realizar este sonho de fazer um Mestrado em Psicologia, sonho antigo e acalentado por muitos anos.

Um agradecimento muito especial ao meu marido, Geraldo Espíndola, pelo amor, carinho e o apoio incondicional de sempre.

Aos meus três filhos, Henrique, Gheysa e Dayse, a razão do meu respirar, pela amizade e companheirismo e por todas as palavras de incentivo e carinho...: “Vai, mãezinha, você vai conseguir!”

A minha querida “norinha”, Renata, e aos meus genros, Daniel e Jeverson, só tenho palavras de carinho para vocês e expresso aqui o quanto a nossa família ganhou com a chegada de vocês.

Aos meus netos, Gregório, Guilherme e Gabriel, que me fizeram ver que a vida renasce e é possível amar dobrado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos, por ter me mostrado o caminho a seguir.

À querida professora Lila Spadoni, que com sensibilidade, que lhe é própria, no momento oportuno demonstrou zelo e cuidado.

Ao Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica – na pessoa do Reitor, Dr. Carlos Hassel Mendes, por oferecer tamanha oportunidade de aprendizagem e conhecimento e estar sempre comprometida com a Educação de qualidade.

A vocês agradeço e dedico este trabalho!

Resumo

A internacionalização do ensino superior vem apresentando significativo crescimento na mobilidade acadêmica de alunos e professores. Trata-se de um período de bastante efervescência no ensino superior, em que muitas universidades estão investindo na área da internacionalização, organizando trabalhos em redes e visando principalmente o desenvolvimento de pesquisas conjuntas envolvendo alunos e professores. O presente trabalho tem como foco principal a análise das Representações Sociais dos alunos em mobilidade acadêmica internacional. Buscou-se conhecer as motivações dos alunos em estudar no exterior e verificar se há dificuldades de adaptação a uma nova cultura, os conflitos de enfrentamento nessa nova cultura, as expectativas da preparação da viagem, a chegada na universidade de acolhimento e o tempo de superação das possíveis dificuldades. O presente estudo é de natureza exploratória, considerando a inexistência de estudos anteriores de representação social na mobilidade acadêmica de alunos internacionais, com foco nos conteúdos ou significados que esses alunos constroem acerca do objeto. Foi realizada uma entrevista semidiretiva e uma análise do tipo lexicográfica, considerando um conjunto de palavras expressas pelos pesquisados que foram objetos de análises e conclusão dos dados, usando o software IRaMuTeQ como apoio, os resultados ficaram distribuídos em quatro classes: “O sofrimento de estar longe” “Estudo no exterior e melhoria de condições de vida” “Adaptação como processo e o tempo” “ Dificuldades culturais em relação ao ensino e as finanças”. Ficou evidente que os dois maiores conflitos foram a saudade de casa e as diferenças no ensino, considerando a parte linguística e as diferenças culturais em sala de aula. Concluímos que se os alunos se dispõem a sair do seu país de origem para estudar em um novo país, com outra cultura, valores diferenciados e metodologias acadêmicas diferentes, faz-se necessário entender esse novo contexto social, interpretando as imagens, as ideias e os pensamentos formados, dentro de uma abordagem teórica das Representações Sociais, que se revela como um caminho para aferir o pensamento e os registros simbólicos que regem o comportamento e a atitude dos pesquisados, a partir do senso comum, por meio do qual se constrói uma realidade social que pode ajudar a compreender melhor a permanência desses alunos no novo ambiente, buscando sempre o seu bem-estar..

Palavras-chave: Internacionalização, Conflitos Transculturais, Representações Sociais.

Abstract

The internationalization of higher education has shown significant growth in the academic mobility of students and teachers. This is a period of high effervescence in higher education, in which many universities are investing in the area of internationalization, organizing work in networks and mainly aiming at the development of joint research involving students and teachers. The present work has as main focus the analysis of the Social Representations of students in international academic mobility. We sought to know the motivations of students to study abroad and to check if there are difficulties in adapting to a new culture, the conflicts of confrontation in this new culture, the expectations of travel preparation, arrival at the host university and the time of overcoming possible difficulties. This study is exploratory in nature, considering the lack of previous studies of social representation in the academic mobility of international students, focusing on the contents or meanings that these students construct about the object. A semi-directional interview and a lexicographic analysis were performed, considering a set of words expressed by the respondents that were the object of analysis and conclusion of the data, using the IRaMuTeQ software as support. The results were divided into four classes: “The suffering of being far away ” “ Study abroad and improve living conditions ” “ Adaptation as a process and time ” “ Cultural difficulties regarding teaching and finance ”. It was evident that the two biggest conflicts were homesickness and differences in teaching, considering the linguistic and cultural differences in the classroom. We conclude that if students are willing to leave their home country to study in a new country, with another culture, different values and different academic methodologies, it is necessary to understand this new social context, interpreting images, ideas and thoughts formed, within a theoretical approach of Social Representations, which reveals itself as a way to measure the thought and the symbolic records that govern the behavior and attitude of the respondents, based on common sense, through which a reality is constructed. which can help to better understand the permanence of these students in the new environment, always seeking their well-being.

Keywords: Internationalization, Transcultural Conflicts, Social Representations.

Lista de Figuras

Figura 1. Dendograma das classes, representação social da imigração para estudos superiores em estudantes estrangeiros	81
---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1. Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.....	20
---	----

Lista de Quadros

Quadro 1. Periodização do Processo de Internacionalização da Educação Superior Brasileira	31
Quadro 2. Motivações da Internacionalização da Educação Superior no Brasil	32
Quadro 3. Número de solicitações de bolsas individuais por país	40
Quadro 4. Aspectos observados em relação ao programa Ciências sem Fronteiras	43
Quadro 5. Núcleo central x Sistema periférico	73

Sumário

Introdução	9
1 Imigração no Brasil	17
1.1 Breve histórico da imigração brasileira e de alunos internacionais	17
1.2 Imigração de alunos internacionais no Brasil.....	21
1.3 Processos de integração e conflitos culturais	24
1.3.1 <i>A construção ou reconstrução da identidade do imigrante</i>	24
1.3.2 <i>Processos de assimilação e integração na nova sociedade</i>	25
1.3.3 <i>Discriminação</i>	26
2 Internacionalização no Brasil	29
2.1 Internacionalização do ensino superior no Brasil	29
2.2 Programas de internacionalização da educação brasileira.....	36
3 A Teoria das Representações Sociais	47
3.1 Teoria das Representações Sociais – conceito e relevância.....	48
3.2 Funções das representações sociais	56
3.3 Pressupostos teóricos	59
3.4 Linhas de pesquisas de representações sociais no Brasil	65
3.5 Métodos de pesquisa nas representações sociais.....	66
4 Estudo Empírico	77
4.1 Participantes	78
4.2 Metodologia.....	79
4.3 Instrumento de avaliação.....	80
4.4 Análise dos dados.....	80
4.5 Discussão	92
Considerações Finais	106
Referências	111
Apêndice	116
1 Plano de Entrevista.....	116

Introdução

A partir da década de 1990, foi pródiga a discussão acerca da cooperação internacional na área da educação superior. Na realidade, o termo “internacionalização do ensino superior” não tem mais do que duas décadas; no início dos anos 90, o termo usado pelas universidades era “Educação Internacional”, e as ações internacionais eram desenvolvidas de forma fragmentadas, pouco relacionadas entre si, e sem uma ideia de união e cooperação entre as instituições de ensino superior no mundo como está acontecendo hoje.

Podemos afirmar que vários fatores vêm contribuindo para a aproximação das pessoas de diferentes culturas. O que parecia tão distante em função das limitações geográficas foi aproximado pelas novas tecnologias, facilitando a comunicação; os fatos históricos recentes, como a queda da cortina de ferro, o processo de unificação da Europa e o acentuado processo de globalização na economia, na política e na sociedade, têm contribuído também para o crescimento da internacionalização no âmbito do ensino superior, fortalecendo os aspectos socioculturais e acadêmicos (De Wit & Knight, 1997), ficando no entanto bem claro que a globalização e a internacionalização são bem distintas nos seus focos. A globalização tem seu foco no fluxo mundial de “ideias, recursos, pessoas, economia, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias. A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas”. (Knight, 2011, p. 62).

Em função desses fatores mencionados, estamos vivendo uma fase de bastante efervescência da internacionalização no ensino superior no mundo. As universidades vêm se organizando em redes com encontros sistematizados por meio de congressos, feiras e simpósios internacionais, não apenas com a preocupação de mobilidade de alunos e professores, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao

ensino, pesquisa e extensão. Duas grandes feiras de educação para fomento da internacionalização do ensino superior são realizadas anualmente: NAFSA (Associação Internacional para a Internacionalização), realizada nos Estados Unidos, e EAIE (Associação Europeia para a Internacionalização), realizada sempre em algum país da Europa. A partir desses encontros, várias universidades se unem em consórcios para desenvolver trabalhos conjuntos em pesquisa, ensino ou extensão. Sem falar ainda nos diversos encontros e congressos nessa área e nos grandes grupos de fomentos, como a União Europeia, com o Programa Erasmus Mundus, que oferece bolsas de estudos para alunos, professores e colaboradores administrativos terem uma experiência de estudo internacional ou aperfeiçoamento profissional. O *Education USA*, o Fulbright, o 1000 Strong, o Santander e muitos outros grupos são exemplos também de fomentos para a internacionalização.

No Brasil, a FAUBAI (Associação Brasileira para a Internacionalização) tem trabalhado de forma organizada e sistematizada no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, sendo uma voz entre os organismos governamentais e as universidades, dividindo as universidades brasileiras em cinco grandes regionais: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Essas grandes regionais formam novas redes estaduais, como a Rede Minas e a Rede Goiana para a Internacionalização, unindo forças, estudando e fomentando ações internacionais. E assim, nessa crescente, uma nova história da internacionalização do ensino superior vem sendo construída.

Pesquisa recente da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), realizada em 2017 sob o título “A Internacionalização na Universidade Brasileira”, considerou dois pontos: (1) situação atual de internacionalização da instituição e (2) projetos de internacionalização. Foram enviados 430 questionários às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras com pontuação avaliadas pela CAPES entre 3 e 7. Desses questionários, 320 foram respondidos e 312 foram analisados, por estarem dentro dos critérios estabelecidos.

Concluiu-se a partir das respostas enviadas pelas IES que existem dois grupos de IES no Brasil em termos de internacionalização: o agrupamento (1) com mais instituições e menores índices de internacionalização; e o agrupamento (2) que vem se aproveitando melhor das oportunidades de fomento e refletem maior participação no processo de internacionalização. Outro ponto da pesquisa é que as instituições brasileiras não são mais incipientes, e que há uma forte tendência nacional à internacionalização. (CAPES, 2017).

A comunidade acadêmica, composta por alunos, professores, servidores, unidades gestoras administrativas e governamentais, compõe os atores das instituições de ensino superior, que trabalham arduamente garantindo a construção do conhecimento e a expansão da ciência, na busca do bem-estar do ser humano. A internacionalização não é, e não pode ser, um fim em si mesmo, ela tem como objetivo harmonizar e estender a dimensão local, ajudar no desenvolvimento da ciência, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais dos alunos, na busca do respeito pelas diferenças, contribuindo para a melhoria do ensino e ainda oportunizando os alunos a estarem preparados para viverem em um mundo mais interconectado. Nessa caminhada de relacionamentos multiculturais, percebemos vários benefícios, mas não podemos também ignorar os problemas advindos com o processo de internacionalização, tais como: a fuga de cérebros para países desenvolvidos, cooperando para o fortalecimento da hegemonia educacional; a comercialização do ensino como mercadoria; o pagamento de elevadas taxas para autorização de vistos; e ainda os problemas ligados a fatores emocionais dos alunos em programas de mobilidade acadêmica internacional.

Houve um crescimento da mobilidade acadêmica nos Estados Unidos, em cerca de 30% entre 2007 e 2012. (Margison, 2014). Estudos apresentam que a trajetória de adaptação dos estudantes internacionais no primeiro ano de estadia no país de acolhimento é difícil. O sofrimento psicológico, as adaptações socioculturais e o estresse acadêmico e aculturativo demonstram que há um período de angústia vivido pelos alunos no período de chegada na

universidade de acolhimento e que nem todos os alunos se ajustam da mesma forma, podendo ser intensa ou moderada a angústia sentida, considerando as variáveis, tais como personalidade e suporte emocional.

Outros estudos revelam os conflitos transculturais, a angústia e aflição dos alunos nos primeiros meses de mobilidade (Hosfstede, Hosfstede, & Minkov, 2010) e a falta de suporte por parte das universidades evidenciam ainda mais essa dificuldade de integração. (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Taveira, 2002). Os aspectos afetivos, cognitivos e o suporte social são os mais relevantes elementos de ajuste psicológico, pois geram satisfação e sensação de bem-estar, enquanto que a integração sociocultural ao novo ambiente é o mais relevante elemento desse ajustamento. Apesar das diferenças que abrangem essas perspectivas, elas têm em comum a necessidade de enfrentamento para lidar com situações difíceis frente às novas realidades culturais e para manter um comportamento saudável diante das mudanças em um novo ambiente.

As pesquisas de fato apontam para um crescimento no número de alunos em programas de mobilidade acadêmica internacional. Em 2005, havia cerca de três milhões de alunos estudando fora de seu país de origem, o que representou um aumento de 57% na década de 1995-2005. Conforme Ben Wildavsky (2010), em 2025 haverá cerca de oito milhões de estudantes internacionais, o que reforça o relato de Knight (2005), que afirma que na contemporaneidade a internacionalização na educação evoluiria da mobilidade de alunos para a circulação de programa internacionais. Com esse crescimento, precisamos entender todas as facetas da internacionalização para cooperar na melhoria do ensino, no aprendizado, e de alguma forma contribuir para a satisfação e a permanência dos alunos, minimizando os possíveis conflitos.

Tomando como ponto de partida a minha vivência, desde 2013 na coordenação do Departamento Internacional da UniEvangélica¹, surgiu a ideia de desenvolver esta pesquisa. Como parte do meu trabalho, passei a conhecer novas universidades internacionais, estabelecer novos acordos de cooperação entre as instituições de ensino, fomentar a pesquisa, estudar o fenômeno da internacionalização para implantação de novas políticas internacionais e envolver professores e alunos como atores principais dessas ações. E foi justamente nessa vivência que percebi que as idas e vindas dos alunos para um novo ambiente não se revelavam algo tranquilo. Muitas vezes, percebia o surgimento de conflitos pessoais ou relacionais, não sabendo, no entanto, mensurar os conflitos culturais no novo ambiente acadêmico onde os novos alunos estavam inseridos. Considerando que os ajustamentos socioculturais e psicológicos são complexos, surgiu o interesse em compreender as representações sociais dos alunos imigrantes em mobilidade acadêmica internacional e, por essa análise, chegar às possíveis causas dos conflitos e dificuldades no novo ambiente (Anderson, 1994; Kim, 2001), entendendo o porquê do isolamento de alguns alunos e da dificuldade de integração.

O presente estudo está voltado para a área educacional acadêmica, considerando o ensino e a pesquisa na mobilidade de alunos internacionais, enveredando para uma abordagem das representações sociais e buscando respostas para os questionamentos que os alunos estrangeiros tem do Brasil: Há de fato um conflito cultural? Quais as expectativas dos alunos internacionais no país de acolhimento? Quando chegam ao país de acolhimento, qual a visão que tinham antes de chegar? O que se torna mais difícil no processo de integração? Como é a relação com os novos colegas? Como os alunos nativos veem os alunos internacionais?

¹ Centro Universitário de Anápolis – Instituição de Ensino Superior com cerca de 10.000 mil alunos e que tem na sua estrutura orgânica um departamento internacional que mantém acordos de cooperação internacional com 80 universidade no exterior, desenvolvendo diversos programas internacionais, tais como: Programa de Mobilidade Acadêmica, Programa de Professor Visitante, Programa de Dupla Certificação, e outros programas que estimulam alunos e professores a terem uma experiência internacional.

Esses são alguns questionamentos que nos levam a propor esta pesquisa, buscando o bem-estar desses alunos no novo ambiente.

O Objetivo Geral deste estudo é compreender as representações sociais da imigração dos alunos internacionais que estão em programas de mobilidade acadêmica, e dentro dos objetivos específicos podemos enumerar os seguintes: a) compreender a motivação dos alunos em sair do seu país de origem para estudar em um outro país; b) conhecer as dificuldades pessoais na preparação das viagens e as expectativas para a chegada em um novo país; c) procurar saber se houve conflitos culturais e os possíveis mecanismos para acomodação em uma nova cultura; d) entender os sentimentos de saudade do país de origem e se em algum momento houve o desejo de retornar; e) pesquisar se houve necessidade de tempo para se acomodar em uma nova cultura.

O presente estudo é de natureza exploratória, considerando a inexistência de estudos anteriores de representação social na mobilidade acadêmica de alunos internacionais, com foco nos conteúdos ou significados que os alunos constroem acerca do objeto. Foi realizada uma entrevista semidiretiva e uma análise do tipo lexicográfica, com o apoio do software IRaMuTeQ.

Esta pesquisa contou com a participação de onze alunos internacionais que vieram da África e do Haiti, e que estão no Brasil exclusivamente para estudar e ter uma experiência acadêmica no estrangeiro. Na vivência com esses alunos, pude perceber algumas situações de desconforto em função das diferenças linguísticas e da metodologia de ensino, o que estava levando alguns a terem dificuldade na aprendizagem. A ansiedade gerada pelas diferenças culturais chegou ao ponto de levar os alunos a terem problemas físicos pelo alto grau de estresse. Tudo isso foi sendo observado e avaliado, o que me fez perceber a necessidade de buscar mais conhecimento para de alguma forma contribuir com esses e tantos outros alunos internacionais que buscam uma experiência em outro país e muitas vezes as universidades não

estão preparadas para acolhê-los de forma plena. Diante da situação ora narrada, busquei na Psicologia algumas correntes teóricas que fundamentassem esta pesquisa. Estudei também algumas teorias na área da saúde, mas foi na Psicologia Social que encontrei a Teoria das Representações Sociais e concluí que ela ia ao encontro do conteúdo necessário para fundamentar melhor a elaboração desta pesquisa.

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici tem uma abordagem de mediação entre o individual, o social e o fenômeno cognitivo. Metodologicamente, ela integra os três elementos nas implicações afetivas, normativas, no saber ingênuo e natural do dia a dia, e traz no seu bojo esse objeto de estudo ligado ao conhecimento do senso comum, que são as crenças, mitos, costumes, modos de ver e compreender as coisas ditas de forma natural, as ideias e as imagens formadas, como um conjunto de representações de um determinado grupo e que são passíveis de análises de valor, como são os saberes elaborados, métricos e científicos. Segundo a definição clássica de Jodelet (1985), as representações sociais são modalidades de conhecimentos práticos orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Se os alunos se dispõem a sair do seu país de origem para estudar em um país de acolhimento, com outra cultura e outros valores, faz-se necessário entender esse novo contexto social, interpretando as imagens, as ideias e os pensamentos formados (Moscovici, 1978), o que possibilita evocar um entendimento dessa nova realidade, ajudando os alunos nessa fase de integração social acadêmica.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta um breve histórico sobre a imigração e conflitos culturais no Brasil, desde quando este se tornou independente de Portugal até os dias de hoje, mostrando a influência de italianos, espanhóis, alemães, japoneses, africanos, franceses, americanos e do próprio povo português na formação da nação brasileira, bem como os conflitos culturais resultantes dessas influências internacionais. No capítulo 2, “A internacionalização no Brasil com Relatos da

Internacionalização do Ensino Superior no Brasil”, abordam-se os programas voltados para a internacionalização da educação brasileira. O capítulo 3 apresenta a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, que será a base teórica para esta pesquisa. Essa teoria se revela como um excelente caminho para medir, ou aferir, o pensamento e os registros simbólicos que regem o comportamento e a atitude das pessoas ou de grupos que se dispõe a pesquisar. Para Moscovici, as representações sociais podem ser descritas como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” pelas quais se procede à interpretação e à construção das realidades sociais. Para ele, estudar as representações sociais é identificar a “visão de mundo”. (Moscovici, 1984). O capítulo 4 descreve o estudo empírico, os métodos de pesquisa, os participantes, os instrumentos de avaliação, a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa. Finalmente, apresentam-se as considerações finais em relação à reflexão feita em todos os capítulos dentro da proposta do tema estudado, que é **a representação social da imigração dos alunos que estão em mobilidade acadêmica internacional.**

1 Imigração no Brasil

1.1 Breve histórico da imigração brasileira e de alunos internacionais

Desde os tempos antigos, o homem tem como característica o estar em movimento, mudando de um lugar para o outro, na busca de melhores condições de vida, por razões diversas, como guerras, fome, doenças ou surgimento de oportunidades econômicas.

Se voltarmos nos tempos do Antigo Testamento da Bíblia Sagrada, vemos a história de Abraão, que deixou toda a sua parentela na terra de Ur dos Caldeus e foi em busca de uma nova terra que manava leite e mel; por causa de uma promessa, peregrinou até chegar à terra de Canaã. A história nos mostra o seu sofrimento ao passar por terras estrangeiras. Em determinado momento, ele temeu pela sua própria integridade física, a ponto de dizer que sua esposa era sua irmã. “Não se habita impunemente em outro país, não se vive no seio de uma outra sociedade, de uma outra economia, em um outro mundo, em suma, sem que algo permaneça desta presença, sem que sofra mais ou menos intensa e profundamente, conforme as modalidades individuais, por vezes, mesmo não se dando conta delas e, outras vezes, estando plenamente consciente dos efeitos”. (Abdelmalek, 2000, p. 14).

As experiências de deslocamentos sempre são seguidas de experiências transculturais, porque sempre haverá a comparação entre o A e o B no processo de convivência, e isso tende a formar potenciais conflitos e as complexas relações que se estabelecem entre os mesmos, implicando ao mesmo tempo em acolhimento e rejeição, conflitos e discriminações. (Demartini, 2011). Os processos imigratórios sempre irão colocar em evidência as questões culturais, a maneira de enxergar a vida, os valores, a mulher no contexto da cultura, o papel do homem, a educação dos filhos, os sistemas religiosos, a formação educacional. Nesse

contexto, as pessoas se deslocam para outros países onde ocorrem trocas e disputas entre os mesmos, em um processo de assimilação e integração do imigrante na nova sociedade.

A historiografia demonstra que o Brasil é reconhecidamente um país de imigração, e essa característica experimentou um forte crescimento depois da sua independência de Portugal, em 1822. Mas somente no final do Império, na segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura em 1888 e com a proibição do comércio de escravos vindo da África, nos grandes navios negreiros, fomentou-se a imigração em solo brasileiro. O governo brasileiro então passou a estimular o ingresso de imigrantes, com o propósito de povoar o território e incentivar o desenvolvimento de sua economia. O Brasil passa então a receber grandes quantidades de imigrantes italianos, espanhóis, alemães e japoneses, os quais passam a ocupar a parte não colonizada do território, estabelecendo-se nas diversas regiões do país. Os imigrantes nesse período vislumbravam a possibilidade de fazerem de suas vidas no Brasil a construção de uma nova história, em um país com muitas riquezas naturais e oportunidades.

Foi da Itália que veio o maior número de imigrantes para trabalhar nas fazendas de café. Conforme Togni (2015, p. 1), “do início do século XIX até a década de 1930, dez milhões de italianos deixaram o país, em direção ao Brasil”. Em busca de novas oportunidades e impulsionados pelo empobrecimento decorrente do sistema capitalista europeu bem como pelo desejo de enriquecer na América, muitos sonhavam em se estabelecer no Brasil e conseguir terras para se tornar proprietários rurais. (Teixeira, 1996). Além disso, vieram também outros imigrantes europeus; no entanto, o que encontraram foi um país com muitas dificuldades, e muitos acabaram se tornando escravos brancos dos grandes fazendeiros, que cobravam os gastos com a viagem de chegada no Brasil e tudo que consumiam em alimentos, sendo obrigados a comprar nos próprios armazéns dos fazendeiros, em forma de anotação em cadernetas, de forma que permaneciam dependentes e endividados.

Ainda no século XIX, o governo brasileiro envidou esforços para a colonização do Sul do Brasil, onde se estabeleceram colônias de imigrantes, principalmente de origem alemã e italiana. Esses imigrantes desbravaram o território, mas não respeitaram os nativos indígenas que ainda existiam na região. Nesses locais, outro modelo foi estabelecido, o modelo de colonização de pequenas propriedades, que formaram núcleos e colônias, num diferente do sistema escravagista dos grandes proprietários de fazendas de café no estado de São Paulo.

A partir da década de 1950, o Brasil experimenta novamente a atenção de novos imigrantes, principalmente dos europeus e japoneses, provocados pela grande destruição causada pela Segunda Grande Guerra, que arrasou muitos países da Europa e o Japão. Porém, era evidente a rejeição aos outros povos e o estímulo aos imigrantes europeus, conforme pode ser observado nos artigos 1º e 2º do decreto lei 7.967, de 18/09/1945. (Vainer, 1996).

Os novos imigrantes chegados nesse período já faziam parte da nova política imigrantista brasileira, um imigrante diferenciado do ponto de vista de qualificação profissional, pois o governo já visava uma Política Nacional de Desenvolvimento em todos os aspectos, visando o aumento da produtividade, a assimilação da tecnologia e recursos para setores específicos, como podemos ver no parágrafo único do artigo 16 da lei 7.967, de 18/09/1945.

Esses novos imigrantes fizeram coro com os que já estavam aqui e contribuíram decisivamente para o crescimento industrial e agrícola do Brasil, ocupando um papel muito importante e relevante no desenvolvimento da economia brasileira, mesmo com todas as dificuldades e conflitos de interesses experimentados pelos imigrantes.

Hoje, não há mais uma política ostensiva que prestigia um imigrante em relação a outro. Os imigrantes que mais chegam ao Brasil na atualidade, segundo os dados da Polícia Federal, são oriundos de Portugal, Haiti, Bolívia, Japão e Itália; com exceção do Haiti, os outros países citados têm uma tradição histórica de imigração para o Brasil. Os imigrantes em

geral são mais jovens e com uma maior proporção com curso superior. (Oliveira, 2017). A Tabela 1 mostra a imigração para o Brasil por nacionalidade e períodos.

Tabela 1

Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos

Períodos e Nacionalidades	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933	Total
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	154.397
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	587.114
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	1.401.335
Japoneses	0	0	11.868	20.398	110.191	142.457
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	1.145.737
Sírios	96	7.124	45.803	20.400	20.400	93.823
Libaneses						
Outros	66.524	42.820	109.222	51493	164.586	434.645
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.931	713.132	3.959.508

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2000)

Os japoneses foram os primeiros imigrantes que tiveram uma preocupação com a Educação. Muitos deles chegaram ao Estado de São Paulo a partir de 1908 e esse fluxo migratório se estendeu até a década de 1960. Carregando as marcas de uma cultura oriental e uma educação escolar disseminada, eram chamados “povo amarelo”; historicamente eles eram os imigrantes mais indesejáveis, pois eram amarelos, não europeus e não católicos. Sua entrada no Brasil se deve ao fato de constituírem-se um povo com tradição no trabalho agrícola, muito trabalhador, e as fazendas demandavam mão de obra competente. Aliado a isso, havia o interesse do governo japonês em resolver o excesso da população rural naquele país.

Apesar de todas as adversidades passadas pelos imigrantes japoneses, por serem muito diferentes culturalmente, eles já nas primeiras décadas que estavam no Brasil experimentaram ascensão social e econômica, e um dos fatores que impulsionaram esse crescimento foi o grande investimento que as famílias fizeram na educação dos filhos aqui no Brasil, abrindo e mantendo os seus filhos em escolas com padrão de ensino diferenciado, sendo uma continuidade do que ocorria no Japão no início do século XX. (Demartini, 2000).

1.2 Imigração de alunos internacionais no Brasil

A história sempre foi marcada pelo processo migratório, por diversos motivos e necessidades humanas, buscando sempre a melhoria de vida – maiores benefícios – ou por processos obrigatórios, como em casos de guerras. Entre os vários motivos de migração, temos a mobilidade de alunos que estão integrados à história da universidade, e muitas vezes estudar no estrangeiro se torna o sonho de muitos jovens na busca de novas oportunidades. “Estudar no exterior é uma das experiências mais poderosas que um jovem adulto pode ter durante seus anos de formação profissional”. (Spears, 2014, p. 158).

A universidade, segundo alguns autores, chegou tardiamente ao Brasil, quando comparada com os países da Europa, Estados Unidos e até mesmo com alguns países da América espanhola. Somente em 1920 foi efetivada a primeira universidade brasileira, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, e em 1927 surgiu a segunda universidade, a Universidade Federal de Minas Gerais. (Mendonça, 2000).

Em 1968, foi criada a Lei 5540/68, que reformou o ensino brasileiro. A partir da reforma universitária, a lei acabou com o sistema de cátedra, unificou o vestibular, aglutinou faculdades em universidades, alinhando definitivamente o modelo universitário brasileiro aos moldes norte-americanos, com um discurso desenvolvimentista. Nesse período, houve também incentivo para a criação de instituições universitárias privadas.

A abertura política, a partir dos anos 1980, contribuiu para quebrar a dependência externa no pensamento acadêmico brasileiro e aos poucos o eixo cultural foi sendo alterado, com o fortalecimento das relações com as universidades latinas. Além disso, a Europa voltou a ter forte influência nas ciências humanas. (Cunha & Reschke, 2016). A globalização e o avanço das ferramentas tecnológicas contribuíram também para a diminuição das fronteiras e a fomentação e disseminação de novas ideias no ambiente universitário.

Após essa breve contextualização do histórico do ensino superior brasileiro, retornaremos ao processo de mobilidade acadêmica internacional, que começa ainda com o Brasil Colônia. Provavelmente as primeiras mobilidades de alunos brasileiros se deram em direção à Universidade de Coimbra, para onde eram enviados os jovens, filhos de famílias abastadas para concluir os seus estudos em Portugal.

No início do século XX, mais especificamente no ano de 1920, foi criado o programa PEC-G (Programa de Convênio de Graduação) pelo Ministério das Relações Exteriores, que beneficiou diretamente os alunos africanos, sobretudo na luta contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão. Já na década de 1960, o governo Jânio Quadros e posteriormente o governo João Goulart, e também na sequência os governos militares que se seguiram, reforçaram o apoio aos países africanos, com um destaque maior para os países de língua portuguesa (PALOP). O governo Jânio Quadros, além de apoiar as ações do programa governamental PEC-G, apoiou também a participação em importantes debates internacionais quanto ao processo de independência dos países africanos, mantendo um olhar especial para a África dentro do Itamaraty. Argumentou Quadros que a nova política africana do Brasil, inspirada na independência das jovens nações do outro lado do Atlântico, seria uma “modesta recompensa” pelo imenso débito que o Brasil tinha para com o povo africano. E já bastavam as considerações de ordem moral para justificar a dimensão da política externa do Brasil. Ele também chegou a afirmar, de forma contundente, que a África próspera e estável seria condição essencial à segurança e ao desenvolvimento do Brasil. (Saraiva & Gala, 2008).

Na década de 1970, aumentou ainda mais a vinda de africanos para o Brasil, com destaque para os oriundos de Angola, Moçambique e Cabo Verde, em função dos conflitos internos dessas nações, que haviam há pouco se tornado independentes de Portugal. Outros motivos para esse fluxo migratório estão na facilidade relacionada ao idioma, nos laços culturais e no apoio que o Brasil sempre deu aos países africanos. Vinham principalmente

homens (jovens e estudantes) que procuravam oportunidades de trabalho e escolarização nas instituições de ensino superior (universidades, centros universitários e centros tecnológicos) principalmente em universidades situadas no eixo Rio-São Paulo (USP – UERG – UFRJ), no Sul do Brasil e em Brasília (Fonseca, 2009), tanto públicas como privadas. Muitos deles permaneceram no Brasil após a conclusão de seus cursos. (Vida, 2001; Kaly, 2001).

O século XXI chega trazendo um crescimento nunca antes presenciado no processo de intercâmbio de alunos, tornando a mobilidade acadêmica assunto de acordos bilaterais entre o Brasil e os países americanos e europeus, na preparação de jovens para um mundo mais competitivo e globalizado. (Spears, 2014). Houve também contínuo crescimento no número de alunos oriundos da África em função dos incentivos do Programa PEC-G e de instituições não governamentais, como a Fundação Eduardo dos Santos (FESA), instituição de apoio ao povo angolano com as IES do Brasil, estabelecendo acordos de cooperação com universidades públicas e privadas. Em 2005, a FESA realizou o primeiro vestibular garantindo a vinda de angolanos dentro de um processo seletivo sério, sigiloso e rigoroso, garantindo igualdade de participação para os jovens angolanos, sem favorecer os mais abastados financeiramente.

Em 2015, de acordo com os dados da UNESCO,² o Brasil teve cerca de 32 mil estudantes em mobilidade no exterior e recebeu nesse mesmo ano 15.221 alunos em grau completo de estudo. Entre os programas de mobilidade de um semestre ou um ano (“sanduíche”), o que mais impactou em termos de envio de alunos foi o Programa Ciências Sem Fronteiras, que entre 2012 e 2014 (primeira fase do programa) enviou aproximadamente 101.446 estudantes distribuídos entre 23 países, para diversas universidades no exterior com o foco na graduação.

² Disponível em: <<http://uis.unesco.org/education/pages/international-students-flow-viz.aspx>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

1.3 Processos de integração e conflitos culturais

Os conflitos culturais experimentados pelos imigrantes são uma realidade a ser enfrentada no país de acolhimento. O fato de estar deslocado do seu ambiente natural faz o imigrante muitas vezes se sentir desconfortável e inseguro.

Os conflitos são variáveis e nunca poderão ser mensurados de forma padronizada, rígida e imutável. Alguns imigrantes são mais bem aceitos do que outros, em função dos aspectos econômicos do país de origem, da condição social que o trouxe para o país de acolhimento, do tempo de permanência, do motivo da vinda, de suas características físicas, de suas atividades profissionais, entre outros. Ainda assim, o imigrante enfrenta desafios e conflitos diretos ou indiretos, pois tem de construir novas ideias, novos significados para diferentes coisas que lhe eram familiares e precisa tentar conseguir ver as coisas no olhar do outro. (Freitas, 2000).

Podemos enumerar pelo menos três fatores que desencadeiam conflitos no processo de integração do imigrante na nova cultura: a construção ou reconstrução da identidade do imigrante, os processos de assimilação e integração na nova sociedade e a discriminação.

1.3.1 A construção ou reconstrução da identidade do imigrante

Pesquisas mostram que as pessoas que se deslocam para outros países e outra cultura poderão ter problemas de identidade em função das diferenças culturais e do encontro com outra forma de ver a vida e suas perspectivas. O imigrante sempre será um deslocado e situa-se nesse lugar “bastardo” de que Platão fala, a “fronteira entre o ser e o não ser social”. (Hall, 2006). Sem a construção ou reconstrução de uma nova identidade não haverá socialização nesse novo ambiente. (Castells, 2002). Considerando que a identidade é uma construção

social e dinâmica, é justamente nesses aspectos da necessidade de socialização em um novo país que o imigrante vai ter que repensar ou (re)construir a sua identidade para formar essa nova identidade multifacetada e obter legitimidade nesse novo espaço que ocupa. (Hall, 2006).

A formação identitária gera conflitos, pois o imigrante não sabe, muitas vezes, como se posicionar diante das mudanças e na busca de ser aceito no novo ambiente, tendo que se reorganizar entre os valores e práticas do seu país de origem com a nova realidade social. Alguns cientistas sociais reconhecem que poucos imigrantes renunciam inteiramente sua cultura e suas origens e, desse modo, forma identidades que incluem normas da sociedade de origem e também do ambiente de acolhimento, (Soares, 2003) em uma tentativa de amenizar os conflitos que surgem nesse novo ambiente.

1.3.2 Processos de assimilação e integração na nova sociedade

Todo ser humano recebe desde a sua infância ensinamentos que reforçam a sua identidade, sejam valores morais ou religiosos. Tais ensinamentos nunca estão isentos da construção da própria história, da construção do próprio eu e, em consequência, da construção de uma identidade nacional ou cultural, envolvendo os marcos de pertencimento a uma mesma nação. Os elementos linguísticos, as práticas culturais e os símbolos nacionais reforçam esse pertencimento a um estado-nação.

Em 11 de abril de 2011, entrou em vigor na França uma lei que proibia o uso da burca e do *niqab*, véu que deixa apenas a parte dos olhos descoberta das mulheres muçulmanas. Isso gerou tensões entre franceses e imigrantes islâmicos. A lei previa como penalidade o pagamento de multas e a prisão para aqueles que desobedecessem. O governo, para justificar tal lei, alegou liberdade feminina e segurança. As mulheres muçulmanas ficaram sem escolha:

ou se tornariam reféns em suas próprias casas, não saindo do ambiente familiar, ou teriam que se sujeitar às novas regras do país acolhedor.

O processo de assimilação e integração em uma nova sociedade é um elemento conflitante para o imigrante, porque ele terá que abrir mão de valores, costumes e culturas para integrar-se à nova sociedade, negociando com a nova cultura em que vive, tentando não perder a sua própria identidade, mas, tendo que assimilar e integrar-se ao novo país, vivendo uma situação complexa de acolhimento por parte do país acolhedor, mas experimentando sentimento de rejeição e conflitos, além de, em muitos casos, discriminação.

1.3.3 Discriminação

Dentre os três fatores enumerados com desencadeantes de conflito no processo de integração a uma nova sociedade, a discriminação é o mais complexo deles. Enquanto a construção/reconstrução da identidade e os processos de assimilação e integração são do eu do imigrante para com o outro, a discriminação reflete a atitude do outro para com o imigrante de forma agressiva, como uma resposta negativa do país que acolheu, mas que agora separa e discrimina.

A discriminação pode ser de ordem racial, religiosa, econômica, intelectual, entre tantas outras. Segundo Azevedo (1987), os reformadores brasileiros do século XIX, pautados na ideia de inferioridade de negros e mestiços, fizeram um projeto imigrantista para o Brasil que estava vinculado à ideia de construção de uma nação branca, o que tornaria viável a vinda maciça para o Estado de São Paulo de trabalhadores europeus e norte-americanos, sendo suas qualidades superiores destacadas no referido projeto.

Com a abolição da escravatura em 1888, acentuou-se ainda mais a discriminação contra o negro e fortaleceu-se a visão do reforço de uma nação branca. No início da República, foi regulamentado o Serviço de Introdução e Localização de Imigrantes, que

estabelecia que era inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos aptos para o trabalho, “excetuados indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderiam ser admitidos de acordo com as condições que eram estipuladas, conforme o Decreto nº. 528, de 28/06/1890”. (Vainer, 1996, p. 43).

Assim, já em 1890 havia restrições para as imigrantes vindos da África e da Ásia para o Brasil. Ainda hoje, essa tem sido a realidade dos alunos internacionais oriundos da África que chegam ao Brasil, que experimentam sentimentos de surpresa e decepção porque imaginavam que no Brasil a igualdade de raça fosse uma realidade. O sociólogo Clóvis Moura no seu livro *Sociologia do negro brasileiro*, afirma que o negro enfrenta problemas de preconceito que ainda remontam às barreiras étnicas estabelecidas historicamente pela sociedade branca, que refletem na escola, na universidade, no mercado de trabalho e nas restrições salariais, e que essa discriminação velada ou não é sentida pelo negro. Kaly, na obra *Os estudantes africanos no Brasil*, ressalta que africanos brancos (originários da África do Sul) não sofrem discriminação racial pela cor da pele, pelo fato de serem confundidos com os brasileiros, mas os negros sim, o que reforça que a discriminação está ligada à cor da pele e à fisionomia, e não às condições socioeconômicas. Kaly aponta:

Os estudantes africanos que conseguem morar bem, nos bairros chiques, são inconscientemente obrigados a mostrar o tempo todo que têm condições para morar bem, vestir-se muito bem (calças sociais, sapatos sociais, camisas sociais) [...] Quando ficam no *playground* para conversar ou fazer qualquer coisa, o visitante dirige-se a ele como se fosse porteiro. Para evitar todos estes constrangimentos muitos deles ficam em casa. (Kaly, 2001, pp. 463-478).

Ressaltamos aqui o negro, mas sabemos que a discriminação racial pela cor da pele, pela religião, por ser mulher ou simplesmente por ser estrangeiro é uma realidade vivida pelo

imigrante, marcada por conflitos e dificuldades de integração nessa nova sociedade em que se propõe a estar. Os imigrantes precisam se esforçar para superar as dificuldades, bem como lutar para obter aceitação e para se fazer respeitado. As experiências vividas em um país estrangeiro na formação transcultural de identidade podem nunca chegar ao êxito total, mas saber lidar com os conflitos gerados por essa nova relação torna-se o desafio para o imigrante.

2 Internacionalização no Brasil

2.1 Internacionalização do ensino superior no Brasil

O Brasil ainda tem grandes desafios a serem enfrentados na educação, com estabelecimento de políticas e programas que contemplem, de uma forma mais abrangente, investimentos nos professores, tanto na qualificação como no processo de seleção, no controle pedagógico dos mecanismos de ensino-aprendizagem, melhoria nas estruturas físicas das unidades de ensino, nos avanços tecnológicos e tantas outras questões que precisam ser melhoradas. Necessita-se de um governo que realmente se preocupe e tenha um olhar voltado para a educação. Todos os índices da educação brasileira ainda estão muito abaixo, comparados com os países desenvolvidos, o que acarreta atraso no desenvolvimento do aluno brasileiro e na pesquisa. Se ainda ficamos a desejar na política educacional local, isto é, no próprio território nacional, podemos imaginar no cenário internacional, o quanto se fazem necessárias definições de políticas governamentais que estabeleçam caminhos perenes com planejamentos estratégicos que garantam a abertura e a continuidade de programas internacionais.

A internacionalização na educação está em crescente no mundo, pois é um dos mais importantes desafios neste novo século. As trocas internacionais, a transculturalidade e a interculturalidade foram ampliadas no ensino superior e continuam em franco desenvolvimento (De Wit, 2002; Altabach & Knight, 2007; Hudzik, 2011; Deardorf, 2012). A expectativa é que até 2025 teremos mais que dobrado o número de alunos que terão uma experiência internacional universitária. Assim, o Brasil precisa se organizar rapidamente com políticas definidas para acompanhar essa tendência internacional.

Desde o período do Brasil Império, já se viam movimentos de envio de alunos para o exterior, em busca de ampliação do conhecimento e de profissionalização. Com o passar do tempo, outras universidades foram também traçando os seus próprios caminhos rumo à internacionalização, como a USP, a UERG, a UFRJ e a UFMG, com o envio e o recebimento de professores visitantes, pesquisas conjuntas, mobilidade acadêmica de alunos e outras ações que garantiam o mínimo de ações internacionais. Todavia, somente a partir de 2011, é que o governo brasileiro, através do atual Plano Nacional de Educação, do Plano Nacional de Pós-Graduação e do documento do Programa Ciências sem Fronteiras, sinalizou de forma mais pontual para a internacionalização. Os planos de educação anteriores, estabelecidos pelos governos principalmente dos anos de 1960 e 1970, foram sempre voltados para a formação de professores doutores e pesquisadores, sempre com o olhar para a pós-graduação. (Franco et al., 2010).

De acordo com Manolita Lima (2011), o sistema de educação superior brasileiro continua pouco internacionalizado. A autora concorda que, se não houverem infraestrutura, atores e interesses envolvidos por parte do governo, por ser quem estabelece políticas públicas e mecanismos de regulação e prevê recursos financeiros, o Brasil continuará lento no processo de internacionalização. Para Lima (2011), estes são os períodos que integram o processo de educação internacional no Brasil: primeiro período, com início em 1930 e término em 1950; período reformista, de 1960 a 1970; período de consolidação, de 1989 a 1990; e finalmente período de diversificação, de 2000 em diante.

Quadro 1

Periodização do Processo de Internacionalização da Educação Superior Brasileira

Períodos	Motivações
1º. Período (entre 1930 e 1950)	Período inaugural, marca a presença de professores visitantes nas jovens universidades emergentes
2º. Período (entre 1960 e 1970)	Período reformista, marca a presença de consultores motivados pelo desejo de contribuir para a modernização das jovens universidades brasileiras
3º. Período (entre 1980 e 1990)	Período de consolidação, combina a expansão e a consolidação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no país
4º. Período (de 2000 em diante)	Período de diversificação, reflete o amadurecimento da internacionalização gestada e financiada pelas instâncias governamentais e os primeiros passos da internacionalização gestada pela iniciativa privada

Fonte: (Lima & Contel, 2010).

Quadro 2

Motivações da internacionalização da educação superior no Brasil

Períodos	Programas	Provedores	Motivação
Período inaugural (anos 30 a 50)	Programa de cooperação acadêmica internacional com ênfase na acolhida de professores visitantes	Universidades: Estrangeiras, Brasileiras	Acadêmica: Consolidação do projeto acadêmico das instituições emergentes
Período reformista (anos 60 e 70)	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para a realização de mestrado ou doutorado no exterior	Agências internacionais, governo brasileiro, governo norte-americano, agências nacionais e internacionais	Política e acadêmica: Reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o modelo estadunidense
Período de consolidação (anos 80 e 90)	Programa de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse partilhado. Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas para o país. Programa de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes e na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas	Agências nacionais e internacionais, governo brasileiro, universidades estrangeiras, instituições de educação superior privada	Acadêmica e mercadológica: Expansão e consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas, diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos
Período de diversificação (2000 em diante)	Programa de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado. Concessão de bolsas de estudo para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no país. Concessão de bolsas de graduação para jovens estudantes, inaugurando o Programa Graduação Sanduíche. Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas. Criação de universidades públicas federais comprometidas com integração regional. Comercialização de serviços educacionais.	Agências nacionais e internacionais, governo brasileiro, universidades estrangeiras, instituições de ensino superior privadas, corporações internacionais, universidades corporativas	Acadêmica, econômica e mercadológica: Inserção internacional dos programas de pós graduação <i>stricto sensu</i> . Incremento de pesquisa de ponta em áreas estratégicas. Diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos. Captação de estudantes e contratação de professores visitantes

Fonte: (Lima & Contel, 2010).

O Plano de Educação atual evidencia a preocupação com as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, mas, em nenhum momento, estabelece parâmetros definidos, e isso é evidente quando se analisa o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, quando se diz que a cooperação deveria, em um sentido futuro, destacar o aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores fosse institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacional, com intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíche para os alunos, além de oferta de estágios. Entretanto, a política governamental continua com o foco na pós-graduação e voltada para as grandes instituições de ensino, fortalecendo os que já possuem e representação educacional, continuando com uma política direcionada. O resultado do edital do Programa CAPES-Print dentro da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, divulgada em 22 de agosto de 2018, pode confirmar o reforço financeiro para as maiores universidades, fortalecendo o modelo de desigualdade na distribuição de recursos. Embora haja processo seletivo por meio de edital para cumprir exigências no repasse de recursos, vencem os editais as Instituições de Ensino Superior que já se encontram em processos mais avançados de internacionalização e têm melhor estrutura em todas as áreas do ensino, ou seja, quem é forte, fica ainda mais forte, quem tem pouca representatividade não consegue se fortalecer com a falta de incentivo e de apoio financeiro.

Stalliviere e Miranda (2007), no artigo “Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil”, pontuam de forma muito clara a necessidade de um documento que defina melhor os rumos da internacionalização do ensino superior brasileiro e que consolide um modelo que leve em consideração os aspectos políticos e socioeconômicos, no qual se possa verificar a delimitação de uma política pública, como

aconteceu com a Alemanha, a Colômbia, a Finlândia, a Espanha e o Reino Unido. Ainda na visão de Stalliviere e Miranda (2007), para a elaboração desse documento na construção de uma política pública nacional para internacionalização do sistema de ensino superior brasileiro, é preciso definir alguns parâmetros que possam dar sustentação a essa política, tais como identidade, institucionalidade, visibilidade e referência.

- 1 Identidade: Necessidade de se pensar na vocação da internacionalização para compreender os aspectos culturais, políticos e sociais (Deardorf et al., 2012), criando uma identidade para ser ligada a outros elementos identitários dos outros países em processos de internacionalização;
- 2 Institucionalidade: Os organismos governamentais unidos em prol de uma política única que favoreça a internacionalização. Atualmente, o Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério da Educação e as suas agências – CAPES, vinculada ao MEC; CNPq, vinculada ao MCT; e a Agência Brasileira de Cooperação, ligada ao Itamaraty –, têm sido os atores mais importantes no processo de internacionalização da educação superior brasileira;
- 3 Visibilidade: O grande desafio é melhorar a imagem do Brasil no exterior, de forma a atrair professores pesquisadores e alunos pela qualidade do ensino e pelo sistema de educação do ensino superior (Manjarrés & González, 2014), e não permitir a “fuga de cérebros” por falta de incentivo e condições de trabalho de qualidade;
- 4 Referência: O grande desafio é elevar a qualidade do ensino superior brasileiro no patamar da educação dos países desenvolvidos, considerando as práticas exitosas de outros países no processo de internacionalização, participando dos *rankings* internacionais, no estabelecimento de currículos que contemplem disciplinas de

âmbito internacional, melhoria na aquisição da segunda língua, que é um grande empecilho para o avanço da internacionalização.

Em suma, podemos indicar que a educação internacional no Brasil teve início com a criação das primeiras universidades brasileiras datadas no século XX, nos anos de 1930, período em que as universidades já recebiam o professor visitante internacional e os alunos já participavam de programas internacionais e completavam os seus estudos nas universidades de Portugal. Posteriormente, as universidades francesas exerceram uma grande influência na educação e na cultura brasileira, o que foi perdendo força quando o Brasil se tornou um bloco aliado aos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. As relações com os Estados Unidos foram sendo estreitadas e este passou a ser um parceiro significativo na educação brasileira. Os pensamentos de John Dewey, difundidos por Anísio Teixeira, marcaram época nas concepções pedagógicas.

Em 1968, a reforma universitária promovida pela Lei 5.540 de 1968 alinhou o modelo universitário brasileiro aos moldes norte-americanos.

Nos anos de 1980, a monopolização da influência americana no ensino superior brasileiro foi sendo alterada, e a Europa volta a ter novamente forte impacto na educação brasileira.

Os anos 1990 foram marcados pelos avanços tecnológicos e em consequência a diminuição das fronteiras, o que colocou a internacionalização em outro patamar. No século XXI, os países se tornaram mais interdependentes em função dos fatores econômicos e o Brasil continuava ainda a receber fortes influências dos Estados Unidos nas ciências e nas tecnologias. No entanto, o Brasil já tinha uma base muito mais sólida na educação, com o fortalecimento e a consolidação dos programas de pós-graduação através da CAPES e do CNPQ, o que foi fundamental para o Brasil.

Em 2011, o país dá um salto de visibilidade com a criação do Programa Ciência sem Fronteiras, dando sinais de fortalecimento da internacionalização no ensino superior brasileiro e aumentando sua visibilidade no exterior.

Em 2017, o foco se volta para a pós-graduação, com a criação do Programa CAPES-Print e novamente o fortalecimento das grandes instituições de educação do país.

2.2 Programas de internacionalização da educação brasileira

Embora o Brasil não tenha uma política para internacionalização definida, o que se torna um grande desafio para a educação brasileira, há uma diversidade de programas que fortalecem as ações internacionais e incentivam as universidades nos processos de internacionalização. Enumeramos abaixo programas desenvolvidos pelo governo federal:

PEC-G (Programa de Estudantes - Convênio de Graduação): É um programa do governo federal pautado em acordos educacionais e culturais na vinda de alunos oriundos da África, das Américas e da Ásia. Foi criado em 1965 e é comandado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação das missões diplomáticas e das repartições consulares do Brasil no exterior. Atualmente, são 59 países participantes, sendo 25 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. O programa é regido pelo Decreto Presidencial número 7.498. Os cursos com maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Desde o ano 2000, houve mais de 9 mil selecionados. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com 76% dos selecionados. Entre os países africanos, destacam-se Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

PEC-PG (Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação): Foi criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para alunos de países em desenvolvimento

com os quais o Brasil possui acordo de cooperação educacional e cultural, para formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado). Esses alunos têm vagas recomendadas pela CAPES em universidades brasileiras e incentivos financeiros para mestrado e doutorado e ainda passagens aéreas de retorno ao país de origem dos estudantes. O programa é comandado pelo Ministério das Relações Exteriores, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Na última década, foram selecionados mais de 1.600 alunos oriundos, na sua maioria (cerca de 75%), da América do Sul: Colômbia, Peru e Argentina. Os países africanos correspondem a 20% das candidaturas, ressaltando Angola, Moçambique e Cabo Verde. Atualmente, participam do PEC-PG 56 países – 24 na África, 25 nas Américas e 7 na Ásia. Em 2016, foram recebidas 596 inscrições e foram concedidas 226 bolsas: 105 para mestrado e 121 para doutorado.

BRAFITEC - Programa Brasil France Ingénieur Tecnologia: O acordo de cooperação entre os dois países foi criado em 2002, comandado pelo MEC por meio da CAPES, e tem como objetivo principal fomentar o intercâmbio de professores e estudantes entre instituições de ensino superior brasileiras e francesas nas áreas de engenharia mecânica, elétrica, civil e tecnologia, possibilitando a troca de metodologia entre os dois países e a inovação dos currículos desses cursos. O programa oferece bolsa de estudo e arca com despesas das passagens aéreas dos selecionados em viagens de estudo para a França.

BRAFAGRI - Brasil França Agricultura: Criado oficialmente em 2008 para consolidar a pesquisa entre instituições brasileiras e francesas no estímulo de intercâmbio de estudantes em nível de graduação nas áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária. O programa é uma parceria entre o Ministério da Educação e a Direção Geral de Pesquisa do Ministério da Agricultura e Pesca da França, com o apoio do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa. O Programa Brafagri foi criado na realidade em 2002 juntamente com o Programa Brafitec, funcionando de uma forma conjunta, apenas com foco

de áreas diferenciadas do conhecimento³.

Programa Pró-Mobilidade Internacional: Promovido pela CAPES, junto à Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), o Programa foi firmado em 2012 e seleciona e financia projetos nas diversas áreas do conhecimento, incentivando a mobilidade docente e discente internacional entre os países e as instituições participantes da AULP. Desde o seu início realizou dois editais – 2013 e 2014 respectivamente – e duas renovações anuais – 2015 e 2016 respectivamente.

No total, 68 projetos são apoiados pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional. No Brasil, a UFMG é a que mais se destaca na execução dos projetos – cerca de 25%, os demais estão sendo coordenados pelas seguintes universidades: UFF, USP, UFG, FURG, UFGD, UNESP, UNICAMP, UFP.

Os projetos de maiores destaques nas instituições estrangeiras estão em Moçambique – 50% dos projetos; Cabo Verde – 25% dos projetos; Angola – 19% dos projetos; Guiné Bissau – 2 projetos; São Tomé e Príncipe – 1 projeto. Estudos de casos e artigos sobre o desenvolvimento do programa já foram publicados, como exemplo o artigo de Daniele Simões Borges e Gionara Tauchen, ambas da UFRG (Universidade Federal do Rio Grande), com a temática “Internacionalização e mobilidade: aproximações no âmbito da AULP”.

PROBRAL: É um programa de parceria de cooperação internacional entre a CAPES e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). O objetivo do programa é fomentar o intercâmbio científico entre grupos de pesquisadores dos dois países vinculados à instituição de ensino superior, com liberação de recursos para realização de missão de trabalho e aquisição de material de consumo para os projetos desenvolvidos, como também financiamento de bolsas de doutorado sanduíche e pós-doutorado na Alemanha.

CAPES-PrInt: Programa do governo brasileiro coordenado pelo MEC-CAPES,

³ Dados extraídos do portal eletrônico da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/capes-brafagri>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

instituído pela Portaria nº. 220 de 03 de novembro de 2017, denominado como Programa Institucional de Internacionalização (Programa Capes-PrInt), que tem com objetivos: (1) fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; (2) estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vista a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação; (3) ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas, inclusive projetos de pesquisa em cooperação; (4) promover a mobilidade de docentes e de discentes com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes, do Brasil para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu*; (5) fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; (6) integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (Brasil, 2017).

O MEC, por meio da CAPES, antes de estabelecer o programa Capes-PrInt, encaminhou um documento de pesquisa às IES brasileiras que possuíam programas de pós-graduação avaliados pela CAPES com nota de 3 a 7. O relatório foi dividido em dois pontos principais do questionário respondido pelas IES: (1) situação atual de internacionalização da Instituição e (2) projeto de internacionalização. A partir dessas análises, evidencia-se que o processo de internacionalização nas IES brasileiras não é mais incipiente, mas é necessário ainda muitas ações para torná-lo mais eficiente. Demonstraremos abaixo alguns dados dessa pesquisa da CAPES.

1. Foram enviados 430 questionários para as IES, 110 não foram respondidos; dos 320 respondidos, 312 estavam dentro dos critérios estabelecidos;
2. Os países com maior percentual de cooperação pelas instituições foram Estados Unidos, França, Alemanha, Reino Unido e Canadá. Entre os menos expressivos, estavam a Coreia do Sul e a Rússia;

3. Quando questionadas sobre a internacionalização em sua instituição, a maior parte das IES se considerou pouco ou medianamente internacionalizada (70,3%), apenas oito se declararam altamente internacionalizadas;
4. As IES afirmam que têm mecanismos para recepcionar estudantes estrangeiros. Os itens que mais foram mencionados incluem aulas de português para estrangeiros, atividade de recepção, atendimento psicológico e atendimento médico;
5. Quanto à forma ideal de apoio para a internacionalização, apareceu no topo da pesquisa apoio para formação de docentes e corpo técnico bilíngue, seguida pelo apoio à formação de redes acadêmicas internacionais;
6. Para se fazer um programa ideal de internacionalização, a maior parte das IES citou a necessidade de se fazer um planejamento estratégico.

Quadro 3

Número de solicitações de bolsas individuais por país

	Modalidade de Bolsa (%)				
	Doutorado	Estágio Sênior	PDSE	Pós-doc	Total
Estados Unidos	12,9	24	24,2	22,9	21,0
Portugal	25,4	18,4	16,8	19,4	20,0
Reino Unido	18,3	10	7,5	9,2	11,2
França	6,6	12,9	9,1	10,2	9,7
Espanha	6,8	9,1	11,1	10,1	9,3
Canadá	8,4	5,5	6,3	5,9	6,5
Itália	3,2	4	4	4,1	3,8
Alemanha	2,9	3	4,3	4,1	3,6
Austrália	3,6	2,4	3,2	3	3,0
Holanda	3,3	2,9	1,9	1,9	2,5
Irlanda	2,9	0,1	0,6	0,6	1,0

Fonte: CAPES (2017).

Programa Ciências sem Fronteiras: O programa teve muito sucesso e resultados positivos, apesar de ter havido muitos erros na implantação. Podemos citar pelo menos dois problemas. O primeiro foi o estabelecimento de dois Ministérios distintos para fazer a gestão, o Ministério da Educação e o Ministérios da Ciência e Tecnologia, por meio da CAPES e o CNPq, que mantinham divergências na forma de gerir o programa, deixando as informações

muitas vezes imprecisas ou ambíguas, gerando conflitos para as IES. Outra dificuldade foi a centralização das informações na CAPES e CNPQ, conforme Manual para o bolsista elaborado pelos órgãos governamentais (Manual para Bolsistas do Programa CsF, 2015 – CAPES), percebe-se claramente no manual do estudante a centralização nos dois Ministérios, através dos seus departamentos, deixando as IES inseguras de qual era, de fato, o seu papel na realização do Programa, o fato também de vincular o representante das IES nas Pró-Reitorias de Pesquisas e Extensão, eliminou o diálogo direto com as Pró-Reitorias Acadêmicas, onde estavam os cursos de graduação e o contato direto com os alunos e onde os alunos se sentiam confortável em buscar as informações ou esclarecimentos. No entanto, o programa proporcionou visibilidade para o Brasil nas esferas das universidades internacionais, trazendo resultados e oportunidades para que alunos brasileiros tivessem uma oportunidade de mobilidade acadêmica internacional. O programa foi criado em 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff, pelo então Ministro de Ciência e Tecnologia e Inovação, Aloisio Mercadante.

O Brasil enviou cerca de cento e um mil quatrocentos e quarenta e seis (101.446) estudantes. O programa tinha como objetivo promover a cooperação técnico-científica, contribuir para o processo de internacionalização das instituições do ensino superior, visando o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação e a competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Dezoito áreas do conhecimento foram eleitas como prioritárias, entre elas as engenharias, tecnologias da informação e área da saúde e foram distribuídas bolsas de estudos para 23 países em centenas de universidades, com o foco de concessão de bolsas no nível de graduação.

O programa foi criado através do Decreto 7.642, de 13 dezembro de 2011. E entre os critérios de seleção dos candidatos estavam: excelência acadêmica, proficiência linguística no idioma do país de destino e, a partir de 2013, foi exigido que o aluno tivesse uma pontuação

de 600 pontos como resultado mínimo no ENEM.

Como o Programa não fazia parte de uma política governamental de continuidade, o programa deixou de ter sequência quando o país mudou de governo. A falta de uma política governamental faz com que os números de alunos e professores participantes de programa internacionais oscilem muito e os programas não tenham continuidade, deixando de contemplar uma maior faixa de participação de alunos e professores com oportunidades de estudar no exterior. Como o programa Ciências sem Fronteiras foi o programa de maior impacto no processo de internacionalização brasileira, é importante considerar alguns dados de pesquisa realizadas que mostram a desenvoltura e os resultados do programa. (Veja nos anexos os dados oficiais do programa Ciências sem Fronteiras).

A pesquisa realizada por Silva, Pimentel e Leite (2014) no artigo “Uma análise do Programa Ciências sem Fronteiras sob o prisma de graduandos egressos”, publicado na revista *Educação & Linguagem*, ano 1 número 2, em dezembro de 2014, apresentou os pontos positivos e negativos dos participantes no programa Ciências sem Fronteiras. A pesquisa foi realizada com 7 alunos que participaram do programa Ciências sem Fronteiras e que ficaram cerca de 11 meses nos países de acolhimento: Portugal (4), Espanha (1), Austrália (1), França (1) oriundos de universidades federais. Os dados dessa pesquisa nos permitem chegar às conclusões esboçadas no Quadro 4, em relação ao programa Ciências sem Fronteiras.

Quadro 4

Aspectos observados em relação ao programa Ciências sem Fronteiras

Dificuldades enfrentadas pelos alunos do programa	Aspectos negativos do programa	Aspectos positivos do programa
<ul style="list-style-type: none"> - Distância de casa; - Adaptação à universidade; - Dificuldade de integração com os alunos e professores; - Comunicação com o CNPQ; - Dificuldade com a língua estrangeira; - Limitação dos estágios; - Falta de orientação, estrutura e clareza do que se esperava dos alunos; - Atraso nas mensalidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de comunicação com o CNPQ; - Falta de fiscalização pelo CNPQ; - Muitos bolsistas viajando só para turismo; - Falta de comprometimento com a disciplina; - Falta de orientação, estrutura e clareza e do que se esperava dos alunos; - Universidades de acolhimento não estavam bem informadas acerca do programa; - Não contemplava Ciências Humanas; - Discriminação por parte dos alunos e professores das universidades de acolhimento; - Dificuldade com a língua estrangeira; - Limitação de estágios. 	<p>No que diz respeito ao desenvolvimento profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação na escolha da carreira; - <i>Networking</i> com profissionais da área; - Ganho de experiência; - Aquisição e troca de conhecimentos; - Aprendizado de outro idioma. <p>No que diz respeito ao desenvolvimento acadêmico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação de pesquisa; - Publicação de artigos no exterior; - Acesso a universidades bem estruturadas; - Novas abordagem de ensino; - Tecnologia de ponta. <p>No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer outra cultura.

Fonte: Silva, Pimentel & Leite (2014).

Apesar das falhas desse programa, o Ciências sem Fronteiras foi um dos maiores programas de incentivo do Governo Federal no envio de alunos brasileiros para estudar em uma universidade no estrangeiro, por um período de um semestre ou um ano – “mobilidade sanduíche” – sempre as mobilidades aconteciam entre o segundo e último período do curso. O programa proporcionou muita visibilidade para o Brasil e oportunidades para os alunos brasileiros. Mais de cem mil acadêmicos foram enviados para as diversas universidades mundo afora. O programa levou muito pesquisadores a estudar e avaliar os resultados e

apresentarem pesquisas que contribuíram para o conhecimento dos resultados positivos, negativos e dos desafios do programa, conforme revelado no Quadro 4.

Quando olhamos no Quadro 4 as dificuldades e os aspectos negativos, que acabam também se entrelaçando, observamos que os itens elencados são em número maior que os aspectos positivos. Porém, quando olhamos a densidade semântica das informações do Quadro 4, percebemos que os ganhos foram muito mais significativos. Enquanto nos aspectos negativos o realce ficou para a desorganização e a falta de controle, os aspectos positivos demonstraram que o programa permitiu aos alunos orientação nas escolhas de carreira, aprendizagem ou aquisição de uma segunda língua, que é um grande avanço para os acadêmicos brasileiros, participação em projetos de pesquisa e oportunidade de publicação, acesso a universidades bem estruturadas com novas abordagens de ensino e com tecnologia de ponta, oferecendo aos alunos que queriam, de fato, estudar uma grande oportunidade de crescimento na formação da carreira profissional.

O programa Ciências sem Fronteiras levou dinamismo para as universidades, alunos indo e vindo cheios de ideias e ânimo pelas oportunidades de uma experiência acadêmica internacional. Fortaleceu e impulsionou em muito os processos de internacionalização nas universidades brasileiras, que experimentaram uma nova fase. Considerando a quantidade de alunos que foram, não podemos deixar de perguntar: Como será que esses alunos foram recebidos pelas universidades de acolhimento? Será que houve algum programa que contribuiu com o processo de adaptação desses alunos? Quais foram os possíveis conflitos oriundos das diferenças culturais vividos por esses alunos? Essas perguntas estão relacionadas com as questões elaboradas neste estudo sobre os alunos pesquisados em mobilidade internacional, e percebemos, na pesquisa mencionada, que pelo menos quatro dificuldades enfrentadas pelos alunos geraram desconforto, levando a possíveis conflitos, ou outras

dificuldades no processo de acomodação: a saudade, a adaptação, a dificuldade de integração e o sentimento de discriminação.

Percebe-se que os elementos supracitados apresentam semelhanças com elementos que são também objeto de pesquisa deste estudo, confirmando que se faz necessário buscar uma fundamentação teórica, que será contemplada no próximo capítulo, para encontrar caminhos no processo de entendimento das representações sociais da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional. Depois de um tempo de estudo, concluímos que a Teoria das Representações sociais, de Moscovici, nos ajuda a compreender melhor as representações dos alunos nesse novo ambiente, seus possíveis conflitos, as expectativas, as dificuldades frente às diferenças culturais e os processos de acomodação. Por ser uma teoria que tem uma abordagem de mediação entre o individual, o social, associado ao fenômeno cognitivo, metodologicamente ela integra os três elementos nas implicações afetivas, normativas, no saber ingênuo e natural do dia a dia, e traz no seu bojo esse objeto de estudo ligado ao conhecimento do senso comum, que são as crenças, mitos, costumes, modos de ver, compreender o sentir partilhado por um grupo. Nas palavras de Jodelet (2001), as representações sociais se caracterizam como

[...] “um saber prático”, “saber ingênuo”, “natural”, que distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas é tida como um objeto e estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais. (Jodelet, 2001, p. 22).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais auxilia na compreensão dos alunos pesquisados, nas suas individualidades integradas ao social dentro do contexto de vida em um novo ambiente, e “seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva”. (Jodelet, 2001, p. 22).

Manteremos o foco nos conteúdos ou significados que esses alunos constroem acerca das representações sociais em mobilidade acadêmica internacional, através de uma entrevista semidiretiva realizada, com uma análise posterior do tipo lexicográfica.

Almeida, Santos e Trindade (2011) sintetizam muito bem o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais, o que justifica o porquê da escolha dessa teoria, em específico, para pesquisar os possíveis conflitos transculturais, o período da preparação da viagem, da chegada a um novo país, dos processos de adaptação cultural, das dificuldades até o processo de acomodação a partir das representações sociais desses alunos.

Podemos deduzir que o estudo de uma representação social pressupõe investigar o que pensam os indivíduos acerca de determinado objeto (a natureza e o próprio conteúdo da representação), por que pensam (a que serve o conteúdo de uma representação do universo cognitivo dos indivíduos) e ainda a maneira como pensam os indivíduos (quais são os processos e mecanismos psicológicos e sociais que possibilitam a construção e a gênese desse conteúdo). Seus conteúdos são capturados dos discursos coletivos e individuais, das opiniões e atitudes, das práticas, e circulam na sociedade por meio de diversos canais, como nas conversações e na mídia. (Almeida, Santos, & Trindade, 2011).

3 A Teoria das Representações Sociais

Para o estudo e desenvolvimento desta dissertação, foi essencial o estabelecimento de uma fundamentação teórica que desse sustentação às pesquisas realizadas com os alunos em mobilidade acadêmica internacional, que é fundamental para a elaboração de um trabalho científico. Concluímos depois da realização de quatro revisões sistemáticas e muitas leituras, que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici se adequaria ao objeto proposto de estudo, por este estar ligado aos costumes, à fala do cotidiano, à cultura, aos símbolos e às imagens que as pessoas têm da sua realidade e do seu grupo de pertencimento. Essa teoria leva em consideração o senso comum e as simples manifestações das falas, que são importantes para identificar situações que podem ser trazidas à luz do conhecimento e da pesquisa para entender e contribuir para a busca de melhorias no atendimento a esses alunos internacionais. Como o grupo de alunos internacionais tem em comum serem internacionais em uma nova comunidade acadêmica, o desejo foi pesquisar as representações dos alunos em mobilidade acadêmica internacional dentro da Teoria das Representações Sociais nesse novo ambiente, com seus possíveis conflitos, suas expectativas, suas dificuldades frente às diferenças culturais e os processos de acomodação.

Das revisões sistemáticas que pesquisamos nas bases da CAPES e BVS, entre 2006 e 2017, não encontramos nenhuma pesquisa que envolva as representações sociais dos alunos em mobilidade acadêmica internacional, alicerçada na Teoria das Representações Sociais, parecendo ser inédito este estudo nesse aspecto teórico. Este capítulo apresenta a seguinte sequência de estudo: 1) conceito e relevância da Teoria das Representações Sociais; 2) os principais pressupostos teóricos; 3) as funções e importância das representações sociais; 4) as principais linhas de pesquisa já realizadas no Brasil; 5) Métodos de Pesquisa – principais abordagens – nas representações sociais.

3.1 Teoria das Representações Sociais – conceito e relevância

A ideia de representação coletiva surgiu pela primeira vez entre 1896 e 1897 com a publicação de um artigo na revista *Année Sociologique*. Como toda teoria, ela demorou amadurecer nas ciências dos homens. A ideia de representação coletiva se inscrevia socialmente por meio das crenças, saberes, normas e linguagens que ela mesmo produzia, principalmente das tradições religiosas.

O termo “representações coletivas” foi sendo substituído pelo termo “representações sociais”. O sociólogo americano Talcott Parson comentou a ambiguidade dos termos coletivo e/ou social depois de um artigo de *Petigrew* na *Contemporary Psychology*, afirmando que o termo “coletivo” exprime o elo estreito entre a cultura e a sociedade, e a dependência da sociedade para com os elementos culturais, principalmente os religiosos, aspecto a que Durkheim dava muita importância, concluindo que as representações não são coletivas, mas são únicas e se processam primeiro no individual. É também perceptível no processo histórico que o vínculo entre cultura e sociedade se flexibiliza, e a sociedade passa a predominar sobre a cultura. Com a mudança do eixo do conhecimento, saindo da Igreja para a Universidade, encontrou-se justificativa para o termo “social” para a denominação das representações. Moscovici sempre preferiu o termo “social” ao termo “coletivo” de Durkheim, sugerindo que as representações sociais são a forma de criação coletiva, pois é na partilha das interlocuções que elas se formam e que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente.

A Teoria das Representações Sociais foi proposta inicialmente por Serge Moscovici, psicólogo social, radicado na França, em 1961, quando publicou o livro *A psicanálise: sua imagem e seu público* (no original, *La Psychanalyse, son image et son public*). Para Moscovici, as representações sociais podem ser descritas como verdadeiras teorias ou

conhecimento do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede à interpretação e à construção das realidades sociais. Estudar as representações sociais é identificar uma “visão de mundo”. (Moscovici, 1984).

Moscovici, no seu capítulo inicial de *La Psychanalyse*, demonstrou como o conceito de representações sociais enfrentou problemas dentro da psicologia social: “Representação Social: um conceito perdido”, pois o social sempre representou uma ameaça consistente para a pureza da psicologia científica. Wundt é reconhecido pela contribuição que trouxe à psicologia social por causa dos conceitos sociológicos e psicológicos indicados muito mais tarde por Moscovici, mas as correntes do pensamento psicológico rejeitaram toda a associação com o “social” como se fosse comprometer o *status* científico da psicologia, o que Danziger (1979) chamou de o “repúdio positivista de Wundt” e que serviu para garantir a exclusão do social do campo de ação da psicologia social emergente. Mais tarde, Farr (1996) vai afirmar que a separação radical que Durkheim (1891/1974) fez das representações “individuais” e “coletivas” contribuíram para a institucionalização de uma crise na psicologia social que perdurou durante todo o século XX.

A recepção da Teoria das Representações Sociais pela Psicologia Social foi fragmentada como também problemática, pois a Psicologia Social, em sua origem, sempre se construiu ao redor de um conjunto diferente das preocupações das representações sociais, muito mais voltada para as questões comportamentais e cognitivas.

O estabelecimento de uma psicologia social que incluísse tanto o social como o psicológico sempre foi um grande desafio para obter um referencial teórico estável abrangendo as duas partes, como uma categoria “mista”, mas foi justamente o que Moscovici procurou desenvolver ou “ressuscitar”, por meio de um retorno ao conceito de representação, como central a uma psicologia social do conhecimento. (Moscovici, 2003). Embora Moscovici reconhecesse o trabalho de Durkheim e suas contribuições, ele viu, contudo, a

ambiguidade deixada por ele, que demonstrou uma herança ambígua dentro do conceito de representações coletivas para a psicologia social. Durkheim defendia uma separação radical entre representações individuais e coletivas, chegando a sugerir que as “individuais” deveriam ser parte integrante da psicologia enquanto a coletiva formaria o objeto da sociologia. O próprio Moscovici preferiu enfatizar o termo “social”, chamando atenção para a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo ou estático da teoria de Durkheim. A psicologia social de Moscovici foi voltada para o dinamismo da sociedade, para as questões de como as coisas mudam e interessou-se em explorar a variação das ideias coletivas nas sociedades modernas. Por essa razão, preferiu-se o uso da terminologia “social” ao termo “coletivo” de Durkheim.

O próprio Moscovici sugeriu que a psicologia social continuava a exibir um tipo de desenvolvimento descontínuo de paradigmas que mudavam e se substituíam, mas a persistência da Teoria das Representações Sociais sobreviveu e perdurou por esses quarenta anos, tornando essa teoria uma das contribuições teóricas mais duradouras na psicologia social, amplamente difundida no mundo. A revolução cognitiva, na psicologia, iniciada na década de 1950, firmou também os conceitos mentalistas e, conseqüentemente, as ideias de representações foram também o elemento central na emergência da ciência cognitiva, e é no curso das inferências mentais que surgem a ancoragem e a objetivação, propostas por Moscovici, como processos significantes em tornar algo não familiar em algo familiar na interpretação das representações sociais. Em síntese, podemos dizer que as análises psicossociais das trocas interativas das pessoas com o seu meio evoluíram de uma abordagem predominantemente social, com Durkheim, à cognitiva, com Piaget, indo até uma abordagem de mediação entre o individual e o social, com Serge Moscovici, em uma interação de forma dialética, porque o social só existe se existir um sujeito e o sujeito só existe no social. (Wachelke & Camargo, 2007).

Concluimos que as representações coletivas de Durkheim, a dicotomia da psicologia social (ser individual distinto do ser social), os conceitos sistemáticos da ciência e o dia a dia das pessoas, com suas falas e espontaneidade no enfrentamento da vida, levaram Moscovici a propor a Teoria das Representações Sociais, com uma abordagem interacional entre o mental, o individual e o social. Ele trouxe com a teoria uma forma de ver o ser humano integrado, social e individual caminhando juntos, quebrando a dicotomia não resolvida da Psicologia Social por um longo período, e ao mesmo tempo fortalecendo-a com as suas contribuições teóricas que são amplamente difundidas, durante de mais de quarenta anos.

O que significa o termo “representações sociais”? É somente uma proposta teórica em si ou vai além? Sentimos, ainda, a necessidade de melhorar o entendimento, talvez para dar tranquilidade ao nosso pensamento. O termo “Representações Sociais”, é ao mesmo tempo a teoria, propriamente, de Moscovici, construída para explicar o vasto campo do ser individual e social de uma forma interacional, e também o fenômeno psicossocial, relacionado com um modo particular de compreender e de comunicar pensamentos, ideias, conhecimentos, crenças que atravessam gerações, que nos possibilitam evocar um dado, um acontecimento, uma pessoa ou mesmo um objeto, significando que as pessoas de um determinado grupo pensam da mesma forma sobre determinado assunto e os seus pensamentos refletem os seus comportamentos e trazem na sua centralidade a relação criativa entre o indivíduo e a sociedade. Para Jodelet, “é uma forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto”. (Jodelet, 1989, p. 43). Para Moscovici, as representações sociais são:

“as nossas atividades concretas como indivíduos sociais, é a reconstituição do senso comum ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar, as representações corporificam ideias em experiências coletivas”. (Moscovici, 2000, p. 48.)

É nesta direção que Moscovici valoriza o conhecimento do senso comum, pois o dia a dia, a fala das pessoas, as partilhas, as ações e o pensamento verbalizado fazem parte do universo consensual e passam a ter valor, sendo uma criação visível permeada de sentido e de realidade, pois refletem formas de expressão que precisam ser analisadas. As representações sociais são ao mesmo tempo internas – pois estão nas mentes das pessoas – sem também deixar de ser externas – nas trocas sociais feitas entre as pessoas, usando os seus conhecimentos de vida, sem preocupação de linguagem elaborada, mas natural, dando forma às falas, que são as representações desses grupos, dessas pessoas, que recebem também influência da mídia e se comunicam também por meio dela. São esses conhecimentos do senso comum, esses saberes, que passam a ser os objetos de estudo no campo das representações sociais de Moscovici.

Nessa perspectiva, o senso comum vai adquirir valor como objeto de estudo, na medida que deixa de ser considerado meramente folclore ou um pensamento tradicional ou primitivo para se tornar “algo moderno, originado, em parte da própria ciência e que assume formas particulares quando é tomada como parte da cultura”. (Almeida & Santos, 2011, p. 2989).

Na representação social, embora a mesma forma de pensar seja compartilhada por muitas pessoas, de maneira alguma são pensamentos consensuais. Dependem do grupo a que a pessoa pertence e, por essa razão, se diferenciam, configurando sistemas de valores, ideias e práticas que têm vida própria, sendo prescritivos, pois surgem no meio social, indo e vindo sob forma de novas representações. Vale salientar que as ideias ou crenças – das representações sociais – são dinâmicas, sofrendo mudanças de tempo em tempo, pois reproduzem o dinamismo do pensamento social, que possibilita que as pessoas se orientem em seu mundo material e social e tenham controle das suas ações e ainda possibilita a

comunicação entre os membros de uma mesma comunidade usando códigos para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo, o que reforça Moscovici:

[...] Nisto reside o poder criador das representações sociais: Partindo de certo repertório de saberes e experiências, ela pode deslocá-los, associá-los, ou mesmo integrá-los num momento e desintegrá-los em outro. (Moscovici, 1978, p. 57).

As teorias das representações sociais, ou teoria do senso comum das ciências coletivas, são essenciais para compreendermos o pensamento e o comportamento social. Temos explicações para tudo nas nossas conversas cotidianas, explicamos o porquê das doenças, da educação e as suas implicações, dos conflitos étnicos, das tendências partidárias, e tantos outros assuntos sociais pertinentes. Podemos perguntar o que leva as pessoas a votarem em candidatos da direita ou da esquerda: não será o conjunto de ideias e crenças sociais que combinam com o pensamento da própria pessoa? A Teoria das Representações sociais se revela como um excelente caminho para medir, aferir o pensamento e os registros simbólicos que regem o comportamento e a atitude do grupo que se dispõe a pesquisar, por ser também um fenômeno que se processa mentalmente, envolvendo a cognição.

Como os fenômenos das representações sociais processam-se também no cognitivo, Moscovici questiona: Porque criamos representações? E o que explica suas propriedades cognitivas? Ele próprio estabelece hipóteses para encontrar respostas, que podem ser formas de camuflar algo que não queremos revelar, ou demonstrar algo que queremos revelar, ou como algo que favoreça a dominação ou o controle, mas conclui que o grande propósito de criar as representações é tornar familiar o que não é familiar, o que causa estranheza. Ele cita a pesquisa realizada por Jodelet, da reação de aldeões franceses quando receberam em sua cidade os doentes mentais. Eles eram vistos como estrangeiros porque as representações que eles provocavam derivavam de visões já estabelecidas pelos aldeões. O novo sempre

incomoda, e o universo do consensual vai sempre na busca da acomodação mental, livre de qualquer atrito, risco ou conflito. (Moscovici, 2000). Então, consciente ou inconscientemente, precisamos de mecanismos de acomodação e nesse sentido criamos as representações, segundo a teoria proposta de Moscovici, tornando o não familiar em familiar por meio de processos mentais em que ancoramos o não familiar, o desconhecido, e associamos a conhecimentos e práticas conhecidas, buscando similaridades para tornar o novo familiar. Depois de processado, verbalizamos ou trazemos o novo conceito por meio da objetivação. E então Moscovici descreveu como acontecem as representações sociais e apresenta os dois processos cognitivos que utilizamos para conhecer um novo objeto. Esses processos são conhecidos como **Objetivação** e **Ancoragem**.

Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Essa representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características “objetivas” do objeto, das experiências anteriores do sujeito e das normas e valores do grupo”. (Alves-Mazzotti, 2002, p. 17).

Moscovici explica que, quando algo novo ingressa no campo intelectual de um indivíduo ou grupo, um conflito é suscitado entre o medo do desconhecido e a necessidade de se conhecer, e então começa a busca de informações, a construção de opinião, a maneira de ver essa nova coisa. Esse processo de tornar essa novidade em uma nova realidade conhecida para as pessoas é chamado de **objetivação** e a **ancoragem** parte do princípio de que quando uma pessoa ou grupo pensa em um novo objeto, ele não pensa no vazio, ele se ancora em algo que já conhece. Grande parte das pessoas, quando surge uma nova doença como a dengue, associa essa doença com outra doença ou com um mosquito já conhecido e o categoriza dentro das complexas redes de conhecimento que já possui. Por meio da objetivação e da

ancoragem, as novas informações vão sendo incluídas nesse pensamento social existente e vão devagar participando das teorias que as pessoas já possuem para explicar e interpretar os fatos sociais. Para Moscovici (2003), objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem até que essa imagem se converta num elemento da realidade, ao invés de ser apenas um elemento do pensamento. A maneira como as pessoas vão objetivar e ancorar as novas informações vai determinar a prescrição dos comportamentos. Dessa forma, “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. (2003, p. 54).

A objetivação e a ancoragem, como processos cognitivos, não ocorrem em momentos distintos. Na verdade, desenvolvem-se concomitantemente, relacionando-se entre si e fortalecendo as representações sociais. Moscovici retrata esse processo de forma muito clara:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2003, p. 78).

Para Moscovici, além dos dois processos cognitivos que utilizamos para conhecer um novo objeto, ancoragem e objetivação, temos também os sistemas de pensamentos que formam duas classes diferentes e distintas de expressão do pensamento, denominados de Universos Consensuais e Universos Reificados.

- 1 Universos Consensuais: Expressam as atividades relacionadas ao senso comum e suas teorias, elaborando e explicando as coisas de forma natural,

sem o uso dos conhecimentos científicos ou métricos, correspondendo às atividades intelectuais na interação social cotidiana, nas quais são produzidas as representações sociais (Sá, 1993);

- 2 Universos Reificados: Os saberes elaborados, científicos, considerando a objetividade o rigor lógico e metodológico.

Esses dois universos estão em constante interação. O universo consensual leva à linguagem das representações, traduzindo o pensamento do senso comum; e o universo reificado leva à linguagem do conhecimento científico, que às vezes experimenta conflitos e tensões, criando ruptura de linguagem, fazendo-se necessária a realização de ações concretas para religar os dois universos (Moscovici, 2003) através da comunicação, que está no centro dos universos consensuais. Moscovici (2001, p. 17) afirma que “a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas”. Assim, a ciência passa a fazer parte da crença dos indivíduos, tornando-se elemento da própria cultura; o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum.

Moscovici defende a ideia que cada um dos universos possui três dimensões distintas:

- 1 Informação: organização dos conhecimentos que um grupo possui acerca de um objeto;
- 2 Dimensão: é o campo de representação de um aspecto preciso do objeto social;
- 3 Atitude: representação de uma posição adotada em relação ao objeto de representação.

3.2 Funções das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais é a representação de costumes, ideias, explicações, fala da vida em sociedade, considerando o indivíduo e o grupo ao qual pertencem, o seu momento histórico e sua cultura, os seus símbolos e imagens. É a teoria que leva em conta o senso comum, o que é dito, pensado e traduzido em ações no cotidiano das pessoas, não considerando o saber científico e o seu rigor como via única. Moscovici, o elaborador da Teoria das Representações Sociais, em 1961, destaca:

[...] A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento e a comunicação entre indivíduos [...]. Nisto reside o poder criador das representações sociais: partindo de certo repertório de saberes e experiências ela pode deslocá-los, associá-los, ou mesmo integrá-los num momento e desintegrá-los em outro. (Moscovici, 1978, p. 57).

A Teoria das Representações Sociais se tornou um excelente estudo como instrumento didático-metodológico de pesquisa científica para análise e compreensão das práticas sociais, onde se encontram o sujeito e o seu objeto, no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse sentido, Abric complementa que constitui um sistema teórico particularmente importante para atingir esse objetivo “[...] pois uma das vantagens da perspectiva das Representações Sociais é que ela nutre de abordagens diversas e complementares: estruturais, por certo, mas igualmente etnológicas e antropológicas, sociológicas e históricas”. (Abric & Campos, 1996, pp. 9-10).

Jodelet (1989), ao sistematizar o campo das representações sociais e analisar a evolução dos seus conceitos a partir de Moscovici, afirma que as imagens, os sinais, os símbolos e as linguagens condensam um conjunto de representações e permitem dar uma interpretação àquilo que percebemos, sendo possível obter diferentes interpretações de uma mesma situação, e isso valoriza as representações sociais como objetos de estudo e pesquisa,

por causa da riqueza e diversidade simbólica social, contribuindo com os pesquisadores e estudiosos da área.

Ao avaliar as considerações de Abric e Jodelet sobre a importância das representações sociais, considerando o que é visível e o que subjetivo, o que é palpável e o que é simbólico, o que é fé, o que é razão, o que é ciência e senso comum, percebemos que as representações sociais enquanto ciências humanas representam o todo da vida em sociedade, através delas se identifica a “visão de mundo” (Moscovici, 1984), razão da sua importância, tendo como objetivo central descobrir como os indivíduos e os diferentes grupos sociais podem trabalhar na construção de um mundo mais estável a partir da sua múltipla diversidade cultural, histórica e carregada de simbolismos.

Podemos enumerar várias funções das representações sociais que retratam também sua importância enquanto teoria:

1. Entendimento do pensamento e dos registros simbólicos da vida em comunidade que se dispõe a pesquisar, com a finalidade de contabilizar dados, acontecimentos e compreender este sujeito ativo no seu contexto individual, psicossocial e grupal. Compreensão da realidade, facilitando a comunicação e definindo o quadro da referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e difusão do saber ingênuo (Abric, 1998);

2. Compreensão da vida e do mundo em função do diálogo entre as representações, “compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos sociais” (Siqueira, 2010, p. 89);

3. Fortalecimento das práticas sociais, pois contribuem e influenciam na construção da própria realidade;

4. Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade do mesmo grupo (Abric, 1998);

5. Função de orientação: opera como guia de seleção e filtro de informações, direcionando os comportamentos, as práticas sociais, adequando às várias situações (Abric 2000);

6. Função justificadora: possibilita explicar e justificar as condutas e tomadas de decisões dos atores sociais. (Abric, 1998).

3.3 Pressupostos teóricos

a) **Serge Moscovici:** Sociólogo romeno de nascimento, naturalizado francês. Nasceu em 1928 numa família judia. Estudou psicologia na França em 1948, investigando e divulgando a psicanálise. Desenvolveu a Teoria das Representações Sociais na década de 1960 na França, o que culminou na publicação de sua obra *A psicanálise: sua imagem e seu público*. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici não foi aplicável somente à psicanálise, mas a todas as outras áreas do conhecimento. Em sua obra, o autor redefine os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir dos fenômenos das representações sociais, às quais ele chama também de “teorias do senso comum” e “ciências coletivas *sui generis*”, pelas quais se constrói uma realidade social. Para Moscovici, o senso comum revela-se no nosso modo de pensar e agir, nossas observações locais e globais. Para ele, o senso comum se apropria do conhecimento científico e o torna comum, o reinterpreta, não sendo possível considerar somente o pensamento científico como legítimo, ficando o grande desafio na modernidade da conciliação da fé com a razão, intuição e experiência e na compreensão das representações sociais como uma forma híbrida de pensar, de conciliar duas vertentes, embora diferentes, mas parte uma da outra.

Quando estudamos representações sociais, estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se

comporta, mais precisamente enquanto o seu objetivo não é comportar-se, mas compreender. (Moscovici, 2003, p. 43).

Moscovici vivenciou os horrores da Segunda Guerra Mundial e, pelo fato de ser judeu, sofreu também discriminação antissemita. Segundo Arruda (2002, p. 131), essa opressão nazista levou Moscovici como sociólogo aos seguintes questionamentos: Por que a fé remove montanhas? Como é possível que os homens se mobilizem a partir de algo que aparentemente supera a razão? Como é possível que sejam os conhecimentos práticos a base para que vivam suas vidas? Embora esses questionamentos sejam fontes de reflexão, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici recaiu sobre “o ser humano enquanto ser pensante e não apenas quando processa informações ou se comporta” (Moscovici, 2000, p. 43). Moscovici descreveu como acontecem as representações sociais, afirmando que existem dois processos cognitivos que utilizamos para conhecer um novo objeto, conhecidos como **objetivação** e **ancoragem**. A sua teoria aproxima a vida mental, individual e coletiva, ligando os dois extremos.

b) Denise Jodelet: Renomada professora que se dedica ao estudo das representações sociais, da alteridade, da cultura, da saúde mental e, mais recentemente, da psicologia da religião. É considerada uma das principais colaboradoras de Moscovici, pois sistematizou o campo das representações sociais e analisou a evolução dos seus conceitos até os nossos dias, “destacando sua complexidade, vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas”. (Alves-Mazzotti, 1994, p. 65).

Há mais de 30 anos, Jodelet vem acompanhando o desenvolvimento das pesquisas sobre representações sociais em parceria com distintas instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil, como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Carlos Chagas. Em 2011, recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* do reitor da Universidade do Rio de Janeiro.

Autora do livro *Loucuras e Representações Sociais*, ela estudou como a loucura podia ser representada socialmente, e todo o seu estudo se fez baseado na teoria moscoviciana. Todo o seu trabalho foi no intuito de explicar e propor a teoria das representações sociais como alternativa teórica às análises sobre fatos sociais nas mais diversas áreas de aplicação.

As representações sociais constituem um fenômeno que se apresenta de diferentes formas, tais como imagens, sistemas de referências, categorias e teorias. (Monteiro, 1998). De acordo com Jodelet (1989), as imagens condensam um conjunto de significações; os sistemas de referências permitem dar uma interpretação àquilo que percebemos; as categorias possibilitam a classificação das circunstâncias, dos fenômenos, dos indivíduos no relacionamento social; as teorias admitem uma compreensão da realidade social em seu conjunto, quando estamos diante de realidades concretas da vida social.

As representações sociais para Jodelet (2001) são fenômenos complexos sempre ativados e em ação com a vida social, que englobam uma riqueza de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, formando uma totalidade significativa em relação à ação. Ela descreve os dois processos cognitivos de ancoragem e objetivação da seguinte forma: a ancoragem enraíza a representação e o seu objeto em uma rede de significações que permite localizá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhe coerência, isto é, através de um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas já existentes. (Jodelet, 2001). E o processo de objetivação pode ser decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização.

1. Construção seletiva: o conhecimento é apropriado a partir das experiências e saberes que o grupo já possui, ocorrendo a construção seletiva da realidade;

2. Esquematização: as pessoas fazem a junção das informações e dados já apropriados para compreender aquilo que é novo;
3. Naturalização: o que era abstrato passa a ser concreto, o que era de difícil compreensão para a ser mais palpável e considerado elemento da própria realidade.

As duas primeiras fases revelam o efeito da comunicação e das pressões, ligadas à pertença social dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação. A terceira fase é a integração do novo na realidade de forma natural, considerando a finalização do processo de objetivação.

c) Jean Claude Abric: Psicólogo Francês, foi diretor do Laboratório de Psicologia Social, professor da mesma disciplina na Universidade de Aix, Marselha, França, e autor do livro *Método de Estudo das Representações Sociais*. O livro apresenta os diferentes métodos e ferramentas para coletar e medir representações sociais, considerando as correntes teóricas da abordagem de Serge Moscovici.

Moscovici afirma que existem basicamente dois processos cognitivos que utilizamos para conhecer um novo objeto, objetivação e ancoragem. Abric procura explicar a estruturação desses dois processos cognitivos com a Teoria da Abordagem Estrutural ou Teoria do Núcleo Central. Em 1993, ele propôs que as representações sociais possuem um núcleo central que promove a estabilidade e a coerência das representações em torno da qual são organizados os elementos periféricos. (Abric, 1998).

O núcleo central é também chamado de estruturante, considerado o mais estável da representação, ligado aos sistemas de valores e de normas sociais, à memória coletiva e à história do grupo. Por isso, é estável, coerente e rígido. Se mudarmos o núcleo central, mudamos a representação. O núcleo central é sempre composto de elementos que asseguram

essa representação e é mantido pelo consenso da maioria. Alves-Mazzoti (2007, p. 582) chama a atenção para o fato de que:

O Núcleo Central desempenha três papéis essenciais:

- 1 Uma função geradora – sendo o elemento pela qual se cria e se transforma uma representação;
- 2 Uma função organizadora – que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação;
- 3 Uma função estabilizadora – seus elementos são os que mais resistem à mudança.

No núcleo periférico, os elementos são mais flexíveis e permitem a integração de experiências e histórias individuais que podem variar entre as pessoas, ideias que fazem parte das representações, mas não a caracterizam. Segundo Abric (1998), é na periferia das representações sociais que informações novas, assim como elementos de conflitos, em relação aos fundamentos do núcleo central, podem ser integradas. Alves-Mazzoti (2007, p. 582) chama a atenção para o fato de que:

O sistema periférico tem também três funções principais:

- 1 Ser a interface entre o núcleo central e o contexto;
- 2 Adaptar as representações diante das mudanças do meio;
- 3 Preservar a representação.

As representações sociais, para Abric (1998), são o reflexo da realidade e toda a realidade social pode ser representada com significância, podendo ser reconstruída no cognitivo e lançada novamente no seu sistema de valores. Para ele, as representações sociais possuem quatro funções essenciais:

- 1 Conhecimento: compreender e explicar realidades através das representações sociais;
- 2 Identitária: definir a identidade e permitir a proteção do grupo;
- 3 Orientação: refere-se às representações como guia dos comportamentos e das práticas sociais, um guia para a ação;
- 4 Justificadora: justificar comportamentos e tomadas de posição.

A análise dos dados de uma representação social é sempre envolta de diferentes saberes, crenças e valores relacionados com aspectos cognitivos e sociais, não sendo fácil as análises. Em decorrência disso, a Teoria do Núcleo Central de Abric abriga distintos métodos de pesquisa e instrumentos de coletas de dados, sendo possível a utilização de um viés plurimetodológico das representações, abrigando aspectos de ordem qualitativa e quantitativa, um modelo misto de pesquisa. (Abric, 1998).

d) Wolfgang Wagner: Nasceu na Áustria, foi psicólogo, cientista social e professor do departamento de Psicologia Social e Econômica na Universidade Johannes Kepler em Linz, na Áustria. Foi também professor de Mestrado e Doutorado do departamento de Psicologia Organizacional e Social na Universidade do País Basco, em San Sebastián, na Espanha.

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada pela primeira vez em 1961 por Serge Moscovici. Wagner adotou essa linha de ideia e ilustrou os fundamentos da Teoria das Representações Sociais em estudos empíricos. (Wagner & Hayes, 2005). Boa parte da contribuição de Wagner para a Teoria das Representações Sociais é teórica. Como um dos primeiros estudiosos dessa teoria, ele questionou a ideia metodológica comumente assumida de que as representações mentais podem ser tratadas como as causas do comportamento e da ação. Em sua opinião, a teoria permite unir pensamento em ação, em uma representação

social em que nenhuma ação pode ser tratada sem referência ao pensamento e nenhuma ação pode ser posicionada antes do pensamento. (Wagner, 1994). Wagner juntamente com Nicole Kronberger e Peter Holtz ampliaram a Teoria das Representação Sociais, incluindo o Essencialismo Psicológico como uma ferramenta representacional até então negligenciada no pensamento sobre organismos naturais e grupos sociais. (Wagner, Kronberger, Berg, & Torgersen, 2006; Wagner, Kronberger, Nagata, Sen et al., 2010).

No que diz respeito ao conhecimento, Wagner teoriza que as pessoas têm acesso aos sistemas representacionais dos outros para permitir uma interação combinada e particularmente em caso de conflitos, ele sugeriu a existência de um sistema de representação holomórfica que engloba não apenas a representação de um indivíduo ou de um grupo, mas também fragmentos da visão do grupo adversário. Ele e Ragini Sen demonstraram como em conflitos violentos essa interdependência entre representações de grupos opostos pode assumir a forma de “hetero-referência”, em que a representação de um grupo depende, de fato, da existência da ideologia do grupo oponente. (Wagner & Hayes, 2005; Sen & Wagner, 2005/2009).

Outro princípio central do pensamento de Wagner é a unidade construtivista de uma representação social e o objeto social que é construído. O objeto, o pensamento e o comportamento de um grupo de pessoas não podem ser separados por motivos epistemológicos. Sem uma representação, um objeto não teria valor, uma vez que o objeto é parte de um mundo local e está ligado ao comportamento e modo de pensar das pessoas que compartilham em suas representações. (Wagner, 1996/1998).

3.4 Linhas de pesquisas de representações sociais no Brasil

A Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici em 1961, na França, chegou ao Brasil como linha de estudo por volta de 1970, ainda timidamente. Entretanto, experimentou um crescimento significativo nas décadas de 1980 e 1990. Vários motivos levaram a esse crescimento, entre os quais podemos enumerar as várias vindas de Denise Jodelet ao Brasil, de Wagner e do próprio Moscovici, formando grupos de estudos e pesquisadores nessa linha da pesquisa social. Encontros, congressos e jornadas de estudos fortaleceram os estudiosos e pesquisadores nessa área e os resultados das pesquisas realizadas tiveram impactos positivos e parâmetros de tomada de posições nas diferentes áreas do saber.

Há vários levantamentos das pesquisas realizadas no Brasil e podemos enumerar os mais diversos temas pesquisados, como por exemplo, relacionados à agricultura, às comunidades, ao desenvolvimento humano, à educação e à escola, à drogadição, às emoções e aos afetos, à família e ao espaço familiar, ao gênero, aos grupos nacionais, à justiça, ao meio ambiente, à morte, aos negócios, às questões raciais e religiosas, à saúde, à sexualidade, ao trabalho, à violência, entre outros. As temáticas estudadas apresentam relevância social e fazem parte do cotidiano das pessoas e suas relações sociais.

3.5 Métodos de pesquisa nas representações sociais

Para o bom desenvolvimento de pesquisa na área das representações sociais, faz-se necessário conhecer e definir bem o objeto a ser pesquisado, qual grupo pressupõe a representação, para chegar na compreensão da intenção das ações das pessoas. (Moscovici, 2004).

As representações sociais podem ser estudadas por meio de várias abordagens de pesquisas, distintas e complementares. Sá (1998) identifica as três mais conhecidas: o modelo original de Serge Moscovici, conhecida como processual ou sociogenética; o modelo de Jean

Claude Abric, denominado de estrutural; e a terceira é o modelo de Willen Doise, denominada de societal. Outro modelo de abordagem relativamente novo, de acordo com Nóvoa e Finger (2010), é o biográfico, ou seja, a narrativa biográfica como suficiente para compor uma pesquisa legítima. Segue-se uma consideração mais detalhada desses modelos.

1. Abordagem processual ou sociogenética: A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida após escritos de Serge Moscovici, em 1960, é baseada no cotidiano das pessoas, no senso comum. Ele busca elementos para compreender o comportamento e as estratégias de vida em sociedade, que servem como base para estudo e pesquisa na compreensão da lógica social, das crenças e das opiniões que as sustentam, usando a comunicação como elemento importante para conhecer uma representação social.

Moscovici, nessa abordagem, apresenta dois mecanismos psíquicos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, chamados de ancoragem e objetivação. Esses dois mecanismos transformam o não familiar em “familiar”, trazendo as representações do senso comum e tornando-as compreensíveis pela ciência, fazendo o processo de comparação e interpretação de coisas que podemos ver e tocar.

A ancoragem é um processo que ancora ideias diferentes, não familiares, estranhas e perturbadoras, comparando-as com algo já conhecido e transformando-as em algo familiar. “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. (Moscovici, 2005, p. 61). Moscovici, para explicar o mecanismo psíquico em sua teoria, reporta-se ao exemplo da pesquisa de Jodelet, afirmando o que ela descreve como verdadeiro: os aldeões pesquisados eram doentes mentais colocados pelas associações médicas no convívio com os demais moradores. Rapidamente, estes os julgaram por padrões convencionais, comparando-os a idiotas, vagabundos, epiléticos, colocando-os em uma categoria já conhecida pela comunidade. Moscovici afirma que “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é

reajustado para que se enquadre nela”. (Moscovici, 2000, p. 61). Ele acrescenta que se a classificação for aceita, todas as vezes que forem se referir aos doentes mentais, estes serão vistos a partir dessa imagem, serão relacionados com esse conceito. Esse exemplo deixa bem claro o que é ancoragem: é classificar ou dar nome a alguma coisa (coisas estranhas que não têm nome ou designação e precisam ser categorizadas), pois não existe na cognição a neutralidade, o pensamento opaco, sem definição. O pensamento em um processo mental caminha para uma definição.

Na ancoragem, categorizar alguém ou alguma coisa é escolher uma imagem ou conceito que já temos formado na nossa complexa rede de conhecimento na nossa mente e adequarmos esse conceito ao novo objeto, como que fazendo uma aproximação do desconhecido ao conhecido, uma forma de achar um caminho para o não familiar transitar até encontrar familiaridades.

Spadoni (2016), ao analisar o processo da ancoragem, exemplifica da seguinte forma: quando uma nova lei de caráter polêmico está prestes a ser promulgada, em geral, ela cria um grupo favorável e um grupo contrário à aprovação. Esse processo de análise e discussão da nova lei exige um trabalho cognitivo intenso dentro desses grupos, para entender e compreender em que essa nova lei se choca com as suas convicções. As pessoas leem mais sobre o assunto, trocam ideias, conversam, observam o que a mídia noticia para criar argumentos favoráveis ou contrários à aprovação da nova lei e, nesse sentido, as pessoas ancoram as novas informações, categorizando-as com os conhecimentos que já possuíam na memória e “estabelecem uma relação positiva ou negativa” (Moscovici, 2000, p. 63) com o novo conhecimento, a fim de que esses novos conceitos possam ser incluídos no senso comum.

Quando o não familiar chega à mente, ele não está identificado, é “anônimo”, não é uma imagem comunicável, precisa que haja um protótipo para comparação, para ser categorizado,

para encontrar um semelhante para associar, quer seja positivo ou negativo, para dar nome a esse objeto, ou a algo, ou a alguém. O não familiar, quando recebe uma classificação, para de incomodar. Moscovici, na sua Teoria das Representações Sociais, trata justamente desse mecanismo do pensamento, da necessidade de ancorar o novo para que lhe seja dada uma identidade social.

Na realidade, é dada uma identidade social ao que não estava identificado [...] É pois evidente que dar nome não é uma operação puramente intelectual, com o objetivo de conseguir uma clareza ou coerência lógica. É uma operação relacionada com uma atitude social. Tal observação é ditada pelo senso comum [...] Classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações. (Moscovici, 2000, p. 68).

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici traz na sua estrutura duas proposições: primeiro, que toda nova ideia ou novo pensamento precisa ser ancorado; e segundo, que este deve receber uma classificação e nomeação para facilitar a interpretação, para que possa ser integrada na sociedade conceitual.

Sistemas de classificação e de nomeação não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. (Moscovici, 2000, p. 70).

Entre os vários objetivos das representações sociais, propostos por Moscovici, está a busca por compreender o homem, a sua estranheza, a sua diversidade, as suas imprevisibilidades, os seus traumas, medos e todas as demais complexidades na tentativa de construir um mundo estável, previsível. A teoria apresenta os mecanismos mentais,

individuais e sociais de forma integrada, em que o pensamento e a memória têm papel fundamental. Os processos psíquicos propostos na teoria de Moscovici, ancoragem e objetivação, estão na gênese de uma representação social e constituem um processo permanente. (Moscovici, 1961). Como vimos anteriormente, a ancoragem como processo cognitivo ancora o não familiar ao familiar, criando processos de assimilação e comparação até um novo conceito social ir se formando, o que implica no processo que ele chamou de objetivação.

A objetivação é um processo de transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto, é transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico – tornar conhecido.

Ancoragem e objetivação [...] A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos e pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2005, p. 78).

A objetivação, como sistema psíquico, precisa de elementos que viabilizam suas ações: o movimento das ideias, as imagens evocadas por causas das ideias, a memória de onde extraímos as imagens, a importância da linguagem para verbalizar e trazer para o mundo exterior. Enquanto a ancoragem mantém a memória em movimento na busca de representações mentais, a objetivação tira da mente conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo social. Spadoni (2016) usa a AIDS para exemplificar esse mecanismo cognitivo da objetivação. Quando essa doença surgiu e foi anunciada como a epidemia do século, surgiram muitas especulações e todos queriam saber ou ter mais informações sobre

esse novo objeto social. Muitas conversas e ideias foram sendo colocadas, a mídia foi repassando informações e fortalecendo os diálogos. Nesse processo, as ideias foram ancoradas em conhecimentos prévios que a população já tinha, alguns levando para o campo religioso – consequência do pecado –, outros para conhecimentos de doenças contagiantes ou doenças sexualmente transmissíveis. Esse processo de trazer o novo para junto do velho foi o que Moscovici chamou de ancoragem. Hoje, quando se fala em AIDS, o não familiar já se tornou familiar por causa desses mecanismos psíquicos de ancoragem. Em seguida, vem então o processo de objetivação, que é tirar daí “conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior”. (Moscovici, 2000, p. 78), fazendo a informação tornar-se conhecida para as pessoas.

2. Abordagem estrutural: Jean Claude Abric e seus colaboradores desenvolveram o que chamaram de “Teoria do Núcleo Central” para entender o funcionamento de uma representação social. Para Abric (1998), toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que é o seu elemento fundamental, e de elementos periféricos, que são os elementos mais vivos, mais acessíveis e concretos.

Abric (1998) defende que as representações sociais se organizam em torno de um núcleo central porque toda representação, para se garantir enquanto representação social, precisa ter histórias, crenças, costumes e culturas enraizadas nos seus sistemas de valores, que são inegociáveis e que fazem parte da realidade social do grupo. Se houver mudança em função dos elementos periféricos, perde-se a razão de ser do núcleo central, transformando-se em outro núcleo. Dessa forma, o núcleo central é extremamente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual se refere. (Alves-Mazzoti, 2002). Para identificar o núcleo central, várias técnicas têm sido desenvolvidas, e todas elas levam em consideração três características do núcleo central que permitem distingui-los dos outros elementos da representação. São elas: o valor simbólico, o poder associativo e a saliência em

uma dimensão quantitativa, levando em conta também o elemento qualitativo, sendo ele que dá sentido à representação.

Abric (1998) destacou cinco funções do sistema periférico no funcionamento e na dinâmica das representações:

- 1 Concretização: do núcleo central ancorado na realidade;
- 2 Regulação: integração de novos elementos com os quais o grupo é confrontado;
- 3 Prescrição de comportamento: orienta a tomada de posições em função da leitura de uma dada situação;
- 4 Proteção do núcleo central: elemento essencial para os mecanismos de defesa que visam proteger o núcleo central, absorvendo as novas informações;
- 5 Modulações individualizadas: experiências individualizadas.

Para Abric, enquanto o núcleo central é historicamente marcado, coerente, consensual e estável, o sistema periférico é adaptativo, flexível e relativamente heterogêneo quanto ao conteúdo. (Abric, 1998).

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados vividos e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (Abric, 1998, p. 34).

O Quadro 5 resume as características desses dois sistemas.

Quadro 5

Núcleo central x Sistema periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Se transforma
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina a organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo protege o sistema central

Fonte: Alves-Mazzoti (2002, p. 23).

3. Abordagem societal: O principal teórico dessa abordagem é Willian Doise, o qual considera que a Teoria das Representações Sociais supera a dicotomia que existe no campo da Psicologia Social entre as explicações psicológicas e sociológicas. Segundo ele, isso ocorre porque os objetos de estudo dessa teoria estão na interface do individual e do coletivo. (Pacheco, 2011).

Doise (1984/1986 apud Pacheco, 2011), com o objetivo de demonstrar as diversas extensões da relação indivíduo/coletivo, apresenta seu modelo teórico para a Psicologia Social:

- 1 Intrapessoal: a forma como o indivíduo organiza internamente suas experiências sociais;
- 2 Interpessoal: como os processos interpessoais ocorrem em determinada situação;
- 3 Intergrupar: pressupõe-se que os grupos se posicionam de forma distinta a partir das representações do seu grupo de pertença;
- 4 Societal: valorização do desenvolvimento em cada sociedade.

4. Abordagem biográfica: Franco Ferrarotti é um dos pesquisadores que reivindicam a autonomia do método biográfico. Ele considera a narrativa biográfica como suficiente para compor uma pesquisa legítima. O método biográfico foi concebido como a ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais.

Esse método biográfico recebe crítica da comunidade científica porque difere dos métodos tradicionais de pesquisa e se sustenta quase que exclusivamente em dados qualitativos, já que na metodologia aplicada aparece o elemento subjetividade, sendo a interação pessoal complexa de análise. Para Ferrarotti (2010), a utilização inadequada do método deturpa os resultados, comprometendo a pesquisa e trazendo à tona informações “coisificadas” pela dificuldade de determinar qual biografia deve compor uma pesquisa.

Apesar de essa abordagem receber alto grau de criticidade em todos os questionamentos de sustentabilidade, em função da individualidade e subjetividade da metodologia, que negam seu potencial e especificidade, seu caráter essencial está mantido pela sua historicidade, sua unidade e por valorizar justamente a subjetividade, sendo o sujeito convidado a falar sobre si mesmo, explorando as dimensões pessoais, seus afetos, seus sentimentos e suas trajetórias de vida. A pesquisa narrativa recorre justamente às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas. Ouvir pessoas por meio de narrativas contribui para identificar os grupos afins, potencializando a Teoria das Representações Sociais quanto ao estudo (auto)biográfico. “As histórias de vidas podem contribuir para o estudo dos processos de produção das representações sociais, resgatando a historicidade dos significados presentes nas representações”. (Alves-Mazzotti, 2015, p. 97).

De acordo com Lima e Bragança (2016), a autobiografia, a biografia e as histórias de vida focalizam a história individual, contudo em uma perspectiva dialética, em um processo coletivo de constituição e, nesse sentido, a narrativa é sempre plural.

A especificidade do método (auto)biográfico: O método utilizado pode ser de dois tipos:

- 1 Materiais primários: recolhidos por um pesquisador por meio de entrevistas;
- 2 Materiais secundários: correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal e outros materiais que fortalecem os elementos secundários. Esses materiais secundários apresentam maior objetividade na metodologia, razão pela qual o uso do método correto seria o uso da metodologia primária.

Como destaca Ferraroti (2010, p. 43):

Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.

Dentro da especificidade do método fica ainda a questão de como a subjetividade presente nas narrativas (auto)biográficas podem se tornar um objeto de conhecimento científico. A metodologia das narrativas (auto)biográficas é útil para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais, constituindo-se em uma metodologia completa. Para Reis (2012), as narrativas têm um potencial investigativo e formativo. Essa metodologia vem sendo utilizada e valorizada por disciplinas tais como a Psicologia, a Filosofia, a Linguística e a Literatura e, nas últimas décadas, a Educação tem utilizado muito essa metodologia para o desenvolvimento de pesquisas com os profissionais da Educação – professores.

A metodologia narrativa contribui também com a possibilidade de alcançar o outro no processo de identificação de uma mesma situação vivida. O que foi narrado por um interlocutor alcança outro com similaridades e experiências que contribuem para o desenvolvimento dele, sem falar que na verbalização da narração a dialética ajuda na organização do pensamento. Reis (2012) explica que as narrativas evidenciam como os professores aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos.

No próximo capítulo, será explanado o estudo empírico da pesquisa proposta: **A representação social da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional**. A abordagem metodológica é de natureza exploratória, considerando a possibilidade de inexistência de estudos anteriores de representação social da imigração de alunos internacionais. O estudo tem como foco os conteúdos que esses alunos construíram acerca do objeto. Foi feita uma entrevista semidiretiva e uma análise do tipo lexicográfica, com o apoio do software IRAMUTEC.

4 Estudo Empírico

A internacionalização do ensino superior tem trazido dinamismo para as universidades, que têm dedicado tempo na troca de experiências internacionais como uma forma de acréscimo ao ensino, à pesquisa e à extensão. A internacionalização nas universidades não é um fim em si mesmo, mas é algo que enriquece e oportuniza os alunos e professores na qualificação dos seus currículos, fortalecendo-os como futuros profissionais. São diversas as modalidades de programas de mobilidade acadêmica internacional, desde um semestre de estudo no exterior até o estudo de grau completo, estudo de dupla certificação e pesquisas conjuntas envolvendo professores e alunos. Não importa a modalidade escolhida, o certo é que ouvimos que há dificuldades de adaptação e conflitos pessoais quando os estudantes são confrontados com uma nova realidade, uma nova cultura, novos costumes, nova forma de ensino ou uma nova metodologia que contempla também as políticas do sistema educacional do país escolhido.

A proposta de pesquisar a representação social da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional envolve compreender essas representações sociais na dimensão e na intensidade das falas dos alunos, evidenciando os costumes, a cultura, os símbolos e as imagens que eles têm da realidade nesse novo contexto social e com o seu novo grupo de pertencimento, levando em consideração o dia a dia e o conhecimento do senso comum. Assim, almeja-se compreender os possíveis conflitos e buscar estratégias que contribuam com a permanência desses alunos no país de acolhimento, de forma confortável para o seu bom desempenho acadêmico.

Moscovici considera as representações sociais como um conjunto de conhecimentos e de crenças construídas e compartilhadas sobre um objeto social, por grupos sociais que

pertencem a uma determinada sociedade. Esse conjunto permite ao grupo social pensar, falar e tomar decisões frente a problemas do cotidiano que os afetam. (Moscovici, 1981). Entre as várias teorias estudadas para a realização desta pesquisa, a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici foi a que mais se adequou a esta pesquisa, porque toda interação humana entre duas pessoas ou entre grupos pressupõem representações, e de fato o que se propõe nesta pesquisa é estudar o ser humano como ser pensante, questionador, pesquisador, crítico e social dentro da sua representação social. Para Moscovici, as representações sociais são também uma realização psíquica do sujeito e são construídas socialmente – não há uma representação que surja sozinha, sempre irá envolver um sujeito, um objeto e um outro sujeito. Dentro da proposta de pesquisa das representações sociais, os alunos em mobilidade internacional são os próprios sujeitos e objetos da pesquisa.

Dentre todas as abordagens de representações sociais apresentadas, desenvolveu-se o estudo empírico da presente pesquisa na abordagem metodológica de natureza exploratória, considerando a possibilidade de inexistência de estudos anteriores de representação social da imigração de alunos internacionais. Este estudo tem como foco os conteúdos que esses alunos construíram acerca do objeto. Foi feita uma entrevista semidiretiva e uma análise do tipo lexicográfica, com o apoio do software IRaMuTeQ.

4.1 Participantes

Estudantes em mobilidade acadêmica internacional devidamente matriculados em instituições de ensino superior no Estado de Goiás.

Critérios de inclusão:

- 1 Alunos entre 18 e 35 anos de idade;

- 2 Alunos que estão nos programas de mobilidade acadêmica internacional da UniEvangélica – Centro Universitário - Goiás, e que aceitarem participar da pesquisa.

Critérios de exclusão:

- 1 Incompletude dos instrumentos;
- 2 Estudantes de intercâmbio de línguas e não de programas acadêmicos;
- 3 Alunos refugiados ou estrangeiros naturalizados que entraram na universidade seguindo critérios de seleção semelhantes aos alunos brasileiros.

4.2 Metodologia

A abordagem metodológica foi de natureza exploratória, considerando a possibilidade de inexistência de estudos anteriores de representação social da imigração de alunos internacionais. O estudo tem como os conteúdos que esses alunos construíram acerca do objeto. Foi feita uma entrevista semidiretiva e uma análise do tipo lexicográfica, com o apoio do software IRaMuTeQ.

O plano de entrevista elaborado para a coleta de dados possui o formato de pergunta e resposta, com dez perguntas sobre o tema pesquisado, dentro de uma estrutura de entrevistas menos estruturadas, sem um formato rígido de respostas prontas, mas ao mesmo tempo estruturada, pois a pesquisa envolve um conjunto fixo de questões, que seguem uma cronologia antes da chegada dos alunos internacionais ao Brasil e a sua permanência para os estudos.

O método de registro foi a gravação de áudio da entrevista, por considerar um registro abrangente e que tem a facilidade de ser reexaminado quantas vezes forem necessárias.

4.3 Instrumento de avaliação

Depois da aplicação do plano de entrevistas, os dados foram avaliados com o auxílio do *software* IRaMuTeQ, e analisados por meio de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD tem como objetivo criar classes de segmentos de textos contendo, ao mesmo tempo, vocabulários semelhantes entre si, mas diferentes dos segmentos de textos de outras classes. (Camargo & Justo, 2013). Todos os dados foram analisados e discutidos dentro da fundamentação teórica das representações sociais de Moscovici.

4.4 Análise dos dados

As informações obtidas nas entrevistas relacionadas à imigração para estudos superiores, vistas por professores, foram organizadas em um só *corpus* textual e analisadas por meio de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com o *software* IRaMuTeQ. A CHD tem o objetivo de criar classes de segmentos de textos com vocabulário semelhante, mas distinto de outros segmentos de textos (Camargo & Justo, 2013). Mas, além disso, o *software* IRaMuTeQ gera ainda uma segunda análise, chamada de “análise de especificidades”, também conhecida como análise de contrastes, que permite a associação dos segmentos de textos com as classes específicas, produzindo nessa operação as **frases mais típicas** dos discursos contidos em cada classe. (Camargo & Justo, 2013).

O *corpus* coletado é, então, dividido pelas ações do programa em classes de palavras que podem indicar as representações sociais ou ao menos campos de imagens sobre um dado objeto (Camargo, Goetz, & Barbará, 2005; Nascimento-Schulze & Camargo, 2000), permitindo em um primeiro momento uma classificação hierárquica descendente (CHD), que consiste em separar as unidades de contexto elementar em várias classes do vocabulário que

as compõem, de tal forma que seja obtido o maior valor possível numa prova de χ^2 (Chi-quadrado associativo), apresentando também as oposições entre as classes sob a forma de uma árvore (dendograma).

Em um segundo momento da mesma análise, foi realizada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), cujo cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes gera uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas (Nascimento & Menandro, 2006), possibilitando visualizar, sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da CHD. Mediante essa análise, torna-se possível uma projeção das palavras analisadas, que considera também as variáveis suplementares.

A análise do *corpus* total, obtida a partir das justificativas produzidas em associação aos termos indutores, encontram-se distribuídas em quatro classes (conforme a Figura 1) e divididas em dois blocos.

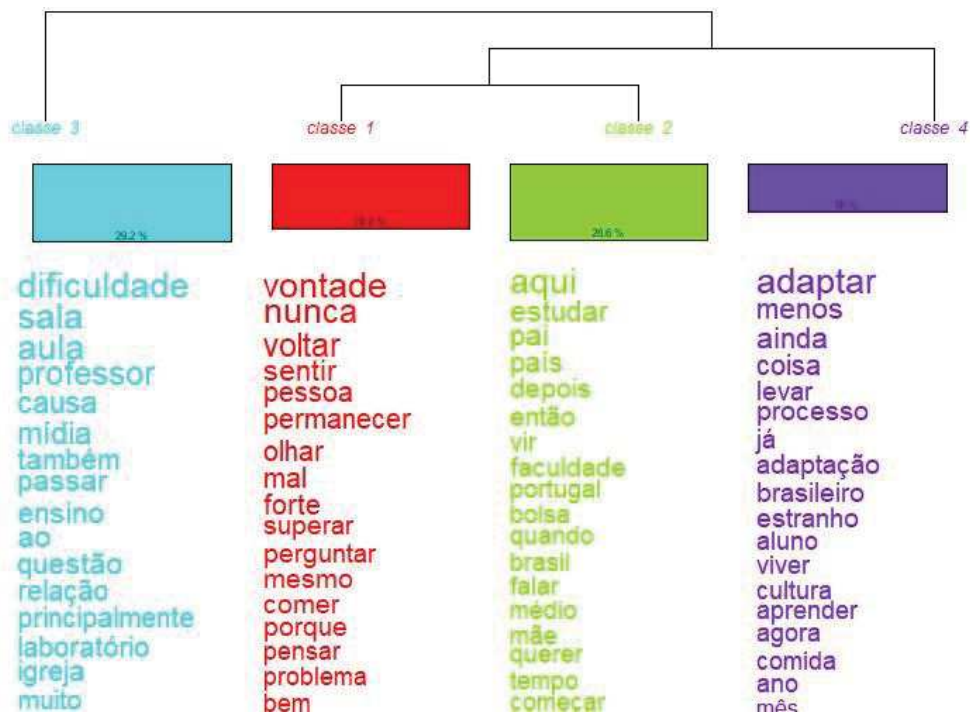


Figura 1. Dendograma das classes, representação social da imigração para estudos superiores em estudantes estrangeiros

O primeiro bloco é composto pelas classes 4, 1 e 2, a saber: **Classe 1**, “O Sofrimento de estar longe”; **Classe 2**, “Estudos no exterior e melhoria da condição de vida”; e **Classe 4**, “Adaptação como processo e o tempo”. Esse bloco trata da adaptação, das expectativas e da participação dos laços familiares nas dificuldades de adaptação.

O segundo bloco é composto por uma única classe, a **Classe 3**: “Fatos marcantes na escola e na família”. Esse bloco contém relatos de acontecimentos envolvendo professores e membros da família que “comprovam” a existência do abuso e a participação de membros da família nas causas do abuso.

Classe 1. O Sofrimento de estar longe (24,2% do *corpus* analisado). Nesta classe, podemos encontrar um discurso que caracteriza o sofrimento como “sofrimento de estar longe”. Os relatos afirmam que os sujeitos não se sentem rejeitados e alguns relatam que fizeram amizade e se sentem acolhidos, porém o fato de estarem longe dos familiares e de sua cultura gera sofrimento. Vários sujeitos relatam dificuldades, embora não discorram sobre ou esclareçam que dificuldades são essas. Segundo os discursos, as dificuldades são vividas por alguns como desejo de retornar ao país de origem; por outros, como desafios que buscam superar. Alguns relatam pressões financeiras por parte dos familiares, sem detalhar quais são. Alguns afirmam já ter experimentado a vontade de largar tudo e retornar; outros afirmam que nunca sentiram tal vontade. Isso aponta significativas diferenças nas experiências dos sujeitos, ou seja, a experiência da imigração e da adaptação não parece homogênea na população estudada. Palavras com presença significativa na classe e elevado χ^2 , apresentadas por ordem do maior χ^2 para o menor são: vontade, nunca, voltar, sentir, pessoa, permanecer, olhar, mal, forte, superar, perguntar, mesmo, comer, porque, pensar, problema, bem.

Frases típicas da Classe 1:

a primeira vez que senti vontade de voltar foi início deste ano eu senti muita vontade de voltar porque minha mãe está doente e nunca mais ela responde que está bem sempre que pergunto como ela está ela diz. (S04)

eu sempre fui uma pessoa muito fechada e com problemas de não superar todas as dificuldades mas nunca tive vontade de voltar não tenho esta necessidade vontade de permanecer e terminar o meu curso e posteriormente voltar (S05)

é demais o relacionamento estamos a se abraçar e a gente conversa de tudo já fiz até amizade com a família dos meus colegas nunca tive vontade de voltar para o meu país o que pega as vezes é a questão financeira porque tenho cobrança (S03)

muitas vezes eu senti vontade de voltar até agora eu sinto as vezes fico as vezes a pensar a vida seria melhor se eu tivesse lá mesmo com todas as dificuldades então é tenho muitas vezes este sentimento de voltar para trás eu não digo superar (S06)

problema mesmo que tive foi de ordem financeira eu senti vontade de voltar para o meu país foi há bem pouco tempo no final do semestre passado 2018 então eu disse para mim mesmo basta (S05)

pensamento novo só das pessoas perguntar o que estava acontecendo eu já tinha vontade de chorar a todo o instante uma pessoa de fora pensa em voltar a qualquer problema que bate a porta eu quero voltar (S09)

estou indo mais ou menos nunca mais ela ficou bem isto me faz sentir mal e eu queria falar para ela que queria voltar mas eu sabia que ela ficaria muito triste se eu fizesse isso eu queria dizer (S04)

aquela vontade imensa de voltar permanece quando surgem algum problema mas já observo o mundo com outros olhos eu penso que posso conhecer mais o país (S09)

tive vontade de voltar e só não voltei porque eu não tinha dinheiro não superei em tudo mas estou vencendo pois hoje a confiança é maior (S11)

medo de não saber se seria aceito pela sociedade brasileira eu consegui superar porque na verdade eu sempre me mantive firme nos meus objetivos o que as pessoas diziam ou faziam comigo nunca foi superior aos meus objetivos é tanto que estou aqui sempre firme e forte (S02)

é zuado nunca comeu quer comer tudo de uma vez é como pessoas que não tem maneiras coloca tudo de uma vez mas no Brasil o que eu gostei muito foi modo de preparar as saladas (S05)

pois o Brasil é um país mais informal diferente de Angola eu sinto muita saudade muita falta dos meus familiares muita falta mesmo e até hoje eu sinto rejeição nunca senti fui muito bem recebido (S05)

as pessoas no meu trabalho são educadas porque a empresa buscou isso nada me assusta lá eles me recebem e sinto veracidade tipo não há desconfiança o que me fez superar toda esta aculturação é o que da mesma maneira que você julga (S02)

me sentia abandonada sozinha e às vezes eu perguntava para mim mesmo o que eu vim fazer no Brasil eu estava tão bem ao lado da minha família por que eu saí de lá (S06)

uma vez nós fomos ao shopping e o meu colega disse que nós seríamos os últimos da bicha e as pessoas ficaram olhando quando outro colega disse que não poderíamos falar isto porque bicha aqui era ofensivo (S04)

agora eu quero voltar de saudade mas não é mais porque odeio o Brasil eu considero que superei muitas coisas e cooperei de alguma forma com isto (S09)

pessoas de pele mais branca acham que preto fede será que eles sabem que a gente toma banho do mesmo jeito usamos desodorante só fede se quiser ter mau cheiro eu dizia para a minha mãe eu quero ir embora (S07)

às vezes eu queria ficar mais na faculdade mas quando eu lembrava dos meus sobrinhos e dos meus irmãos eu sou a única dos meus dois irmãos que estão formando nunca pensei só

em mim (S07)

a carne a salada o feijão tropeiro coloca muita coisa no prato e eu pensava como é isto e foi um aprendizado em angola não é desta forma quando exageramos as pessoas perguntam você não sabe comer (S05)

quanto a este contexto de rejeição eu nunca tive este problema de chegar na turma e o pessoal ir embora eu já dei monitoria e consegui fazer amizades para a vida eu tenho colegas que até hoje nós estamos juntos os colegas que conheci desde o primeiro período (S03)

mas na hora que eu enfrentava uma dificuldade eu pensava eu quero voltar para casa porque tem gente que me entende e pode me apoiar nisso eu acho que sim fui crescendo mais criando mais responsabilidade e juízo (S08)

Classe 2. Estudos no Exterior e melhoria de condição de vida (28,6%). Nesta classe, os discursos parecem indicar a realização de estudos no exterior (alguns tentam inicialmente ou no ensino médio estudar em Portugal) como uma estratégia familiar para a melhoria das condições de vida, tanto culturais como econômicas, sendo que o fator econômico parece ter mais peso. Segundo os relatos, dessa forma os estudantes em situação de imigração ficam atrelados às suas famílias, com solicitações, exigências ou cobranças. O sujeito mais típico desta classe (sujeito nº 07) apresenta um discurso bem marado de “sempre ter querido retornar ao seu país”. Também há relatos que afirmam a melhor qualidade dos estudos realizados aqui no Brasil, em comparação com aqueles realizados em seu país de origem. Alguns relatos informam que a obtenção de bolsas foi decisiva para a imigração para o Brasil. Palavras com presença significativa na classe e elevado χ^2 , apresentadas por ordem do maior χ^2 para o menor são: aqui, estudar, pai, país, depois, então, vir, faculdade, Portugal, bolsa, quando, Brasil, falar, médio, mãe, querer, tempo, começar.

Frases típicas da Classe 2:

o meu pai sempre quis que todos os filhos estudassem fora do nosso país fizessem faculdade fora e então eu vi para cá bem antes disto fiz o ensino médio todo aqui e depois ingressei na faculdade (S08)

depois vou juntar o lucro para estudar aqui e de fato fazer a vida em Portugal mas quando minha vó falou da bolsa eu até disse assim é uma boa por que os meus pais não vão gastar muito com faculdade (S09)

passados dois anos eles teriam que vir para o Brasil então minha mãe me perguntou se eu queria estudar aqui eu estava meio na dúvida pois eu nunca tinha pensado em sair do meu país nunca tive esta visão minha mãe então disse (S07)

porque todas as pessoas que a gente tinha contato falavam muito bem da educação aqui e com isso os nossos pais queriam que a gente viesse estudar aqui e eu não me decepcionei as minhas expectativas foram contempladas (S08)

desde quando eu vim para o Brasil eu não voltei para o meu país nunca voltei para visitar nas férias nada eu só fico aqui no Brasil mesmo então eu acho que a distância é maior (S09)

para mim foi mais fácil pois meu pai morou muitos anos aqui e formou aqui no brasil e minha mãe morou um tempo aqui e então ela dizia (S07)

aí eu coloquei aquilo no meu coração e com o tempo eu fui aceitando que ia vir para cá e quando chegou a data eu organizei os documentos e deu tudo certo então a minha motivação para estudar em outro país foram os meus pais adotivos (S07)

eu comecei estudar em uma universidade pública depois vim para esta aqui que é particular (S08)

eu viajei como um sonho de estudar em um país estrangeiro mas eu nem sabia que ia estudar aqui eu devo isto a Deus e as minhas amigas eu não tinha nem uma ideia sobre o estudo do Brasil no meu país era tudo diferente (S10)

porque era como se não tivesse conhecido em contrapartida em Portugal as pessoas demoravam começar uma conversa e quando começa já agarra aqui era diferente fala se muito e depois distancia eu pensava (S09)

quando eu voltar eu quero contar eu fiz isto aqui no Brasil e o Brasil não é nada disso que a gente vê aqui ou que a mídia passa para gente como um país violento (S07)

então o que me motivou foi que no meu país não tinha o curso que eu queria eu sempre quis ter uma experiência internacional e culminou que aqui eu ganhei uma bolsa de estudo (S09)

no meu caso como eu vim mais cedo e de três em três anos eu voltava para o meu país e ficava um mês lá e depois voltava isto de alguma forma me ajudava a ficar aqui com mais tranquilidade (S08)

no meu ensino médio em Portugal eu já fazia disciplinas voltadas para a minha área e quando vi que aqui no Brasil a graduação é cinco anos e em Portugal com cinco anos eu já sairia mestre eu fiquei com o sentimento que estava perdendo tempo aqui (S09)

eu sempre quis voltar eu falo só falta um ano e meio tem gente que fala em ficar aqui fazer uma pós graduação Deus já abriu as portas para o Brasil eu penso eu posso ir e voltar quando eu quiser vou terminar e vou embora (S07)

aqui foi a que deu certo e foi então mais rápido e como foi aqui que ganhei a bolsa eu vim para cá (S09)

mãe deixa eu largar tudo aqui e ficar com você mas acabei não falando deste assunto então quando eu vi as disciplinas que vou cursar neste semestre fiquei mais animado e motivado porque são disciplinas muito práticas e boas e eu gosto de prática (S04)

Classe 4. Adaptação como processo e o tempo (16,0%). Nesta classe, aparecem relatos que descrevem a adaptação como um processo no qual muitas comparações são feitas

entre o país de origem e o Brasil. O tempo parece ser um fator, não no sentido de que quanto maior o tempo de permanência no exterior, maior a adaptação, e sim no sentido de que o presente é sempre avaliado face ao passado e ao futuro. Os discursos encontrados nesta classe apontam para uma visão da adaptação como um processo dinâmico, que não acaba, pois a realidade vivida no Brasil se modifica e assim vai solicitando “novas adaptações”. Apesar de se sentirem acolhidos e de já terem amizades constituídas, vários sujeitos se veem como ainda “em adaptação”. Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi^2 , apresentadas por ordem do maior Chi^2 para o menor são: adaptar, menos, ainda, coisa, levar, processo, já, adaptação, brasileiro, estranho, aluno, viver, cultura, aprender, agora, comida, anos, mês.

Frases típicas da Classe 4:

eu acho que cresci não é superação mas é crescimento eu acho que demorou mais ou menos um ano mas acho que ainda estou me adaptando depois de um semestre algumas pessoas me mandavam mensagem perguntando você já se adaptou à cultura brasileira (S06)

tanto na faculdade como em casa foi mais ou menos 4 ou 5 meses para me adaptar a cultura brasileira mas quanto ao país ainda estou me adaptando embora foram coisas que foram tratado antes (S05)

estou ainda me adaptando em adaptação até porque a cultura é algo contínuo e sempre vem uma coisa nova a minha adaptação foi um pouquinho fácil mas em termos mais gerais estou em processo (S05)

por mais que eu viva em um país tanto tempo eu acho que ainda estou adaptando o processo é demorado eu levei mais ou menos um ano para chegar em uma fase estável emocionalmente e dizer (S09)

hoje já não estranho tanto mais embora eu fale um ano para me adaptar mas sinto que ainda estou em processo de adaptação (S02)

agora eu vejo o Brasil de uma outra forma e isto é muito bom para mim assim eu tive que aprender a ser amiga das brasileiras eu penso que levei mais ou menos dois anos para me adaptar (S07)

eu acho que a adaptação é um processo e eu sou novo aqui e eu falo que estou vivendo ainda um processo de adaptação não que esteja completamente adaptado a cultural brasileira e tudo mais (S05)

e é isto todos os dias ainda tem coisas novas que você não conhece assim mesmo da cultura mas dá para viver para mim foi mais ou menos 3 anos mas todos os dias sinto que estou aprendendo (S08)

agora eu sou crescida o suficiente eu tenho que acatar as coisas e parar de chorar pela mamãe quando eu estou com o meu grupo de basquetebol eu sinto que já estou bem adaptada à metodologia de estudo (S09)

e eu falava já mas quando eu saía eu via algo diferente eu falava nossa eu ainda não estou adaptada cada dia é uma aprendizagem diferente (S06)

e me apaixonei pelo meu curso para mim o mais difícil foi adaptar na igreja porque com a comida eu não tive problema quanto aos termos eu já ia aprendendo pois minha mãe me ensinava muito (S07)

eu achava isso muito estranho mas eu quase fiquei adaptado a isso e em dezembro quando eu fui para Angola e eu pensei quando eu chegar lá vou abraçar todo mundo e já ia abraçando e beijando (S06)

e era aquela coisa uma pessoa vai entrando em dois mundos e é automática eu tive um certo problema de adaptação o brasileiro é muito caloroso conversava muito e depois no outro dia já não continuava as conversas eu achava isto muito estranho (S09)

eu estou fazendo uma faculdade conheci novas pessoas e uma coisa que sempre fiz foi conhecer a cultura brasileira gosto da comida até pequi eu já comi eu fui para o Rio de Janeiro (S07)

no meu caso foi só seis meses porque eu gosto muito de aprender gosto muito de experimentar coisas novas então adaptação para mim é coisa fácil eu era um pouquinho mais fechado gosto da minha cultura (S04)

Classe 3. “Dificuldades culturais em relação ao ensino e finanças” (29,2%). Os discursos encontrados nesta classe se concentram nas dificuldades ou conflitos culturais em relação ao ensino, especialmente às formas de tratamento com os professores. Apontam uma maior “liberdade” dos alunos aqui com os professores e uma “bagunça” na organização das salas de aula. Há relatos de dificuldade de adaptação em relação ao ensino. Nesta classe, encontram-se também relatos de dificuldades culturais em entender que muitas ofertas de ajuda em relação à questão financeira não são efetivas, mas um “modo cultural”. Um sujeito relata que tinha a expectativa de melhor estrutura (laboratórios, equipamentos) de formação. Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi², apresentadas por ordem do maior Chi² para o menor são: dificuldade, sala, aula, professor, causa, mídia, também, passar, ensino, questão, relação, principalmente, laboratório, igreja.

Frases típicas da Classe 3:

uma das dificuldades que eu tive também foi na sala de aula com relação ao tratamento dos alunos com os professores em Angola para os alunos falar tem que levantar a mão aqui o professor está falando os alunos interrompem (S06)

então este medo eu tinha muito as dificuldades que eu teria que enfrentar as minhas expectativas no que diz respeito ao ensino antes de vir é que as salas de aulas teria equipamentos adequados para o ensino (S05)

esta diferença ajuda bastante uma das minhas dificuldades foi a linguagem tinha hora que na sala de aula a professora pedia algo e eu via que os meus colegas tinham entendimento diferente do meu eu fazia e aí a professora dizia (S06)

a realidade de Angola é muito rígida com relação ao respeito ao professor com a maneira que ele é tratado é muita diferença a maneira dele dar a aula para mim de um modo geral foi cultural (S02)

melhor qualidade do ensino e uma coisa que eu sempre coloquei na minha cabeça era que eu gostaria de ser uma pessoa de destaque na sala de aula ser o melhor da sala eu quero chegar lá e mostrar o potencial que eu também tenho para aprender (S05)

um conhecimento muito mais amplo do que simplesmente uma sala de aula a cultura o dia a dia das pessoas e conhecer outra realidade não tive dificuldades pois a família deu todo apoio pois foi a família que me deu a sugestão de vir (S02)

e eles se referem ao professor ô professor já em Angola não pode usar esta palavra ô porque é uma falta de respeito também tive dificuldade de relacionamento o brasileiro gosta muito de abraçar é afetuoso (S06)

nos anos de 2002 passava a novela Malhação em Angola e a mídia tinha o poder de nos influenciar tudo o que nós sabíamos do Brasil era o que a vossa mídia mostrava que a sala de aula era aquela bagunça (S02)

eu amei as instalações da Unievangélica o mais difícil foi a dificuldade financeira mas concernente ao português nós angolanos conhecemos muito a gíria dos brasileiros por causa da mídia mas os brasileiros não conheciam nossas gírias (S04)

choque cultural comunicação com as pequenas expressões que são muito diferente a principal dificuldade foi a questão financeira e também compreender o que era só cortesia das pessoas nos oferecimentos de ajuda com o que de fato podiam me ajudar os oferecimentos eram maiores do que as ajudas propriamente ditas (S11)

mas fui superando e até hoje eu às vezes tenho este sentimento e tem dias que fico a pensar às vezes a vida seria melhor se eu tivesse lá por causa das dificuldades principalmente as financeiras (S06)

uma das questões mesmo que de fato me deixou feliz foram os laboratórios são tops eu não tive tantos problemas as dificuldade foi o contato com nova cultura as terminologias a metodologia de ensino embora seja muito boa (S05)

não é isto que eu pedi então eu percebia que não entendia todas as palavras até hoje eu tenho dificuldade com os termos hoje em dia entendo melhor foi um choque muito grande a questão da linguagem (S06)

as minhas expectativas eram as melhores o site da universidade me ajudou bastante as minha expectativas foram alcançadas porque eu amei os laboratórios os métodos de ensino dos professores é muito mais fácil de aprender (S04)

eu quero ir embora eu acho que foi a adaptação com pessoas porque eu sempre fui curiosa com a questão bilíngue e cultura a sala de aula era muito fria eu conversava com uma pessoa hoje e amanhã elas não conversavam mais (S09)

4.5 Discussão

O deslocamento dos alunos em mobilidade acadêmica internacional sempre será cercado de dificuldades, em maior ou menor grau, considerando todos os aspectos psicossociais. Não é fácil deixar o país e enfrentar uma nova realidade em um novo contexto. Assim, faz-se necessário refletir sobre como os alunos em mobilidade representam suas experiências. Os dados da pesquisa apresentados, de uma forma geral, demonstram que os imigrantes sempre vão carregar um sentimento de saudade ligado ao sofrimento de estar longe, além de ter dificuldades de adaptação relacionadas às diferenças culturais. Podemos relembrar a importante afirmação de Abdelmalek Sayad (2000, p. 14):

Não se habita impunemente em outro país, não se vive no seio de uma outra sociedade, de uma outra economia, em um outro mundo, em suma, sem que algo permaneça desta presença, sem que sofra mais ou menos intensa e profundamente, conforme as modalidades individuais, por vezes, mesmo não se dando conta delas e, outras vezes, estando plenamente consciente dos efeitos.

O objetivo geral deste estudo foi compreender as representações sociais da imigração dos alunos internacionais, ligadas aos cinco objetivos específicos, que são: 1) compreender a motivação dos alunos em sair do seu país de origem para estudar em outro país; 2) conhecer as dificuldades pessoais na preparação da viagem e as expectativas para a chegada em um novo país; 3) procurar saber se houve conflitos culturais e os possíveis mecanismos para acomodação em uma nova cultura; 4) entender os sentimentos de saudade do país de origem e se em algum momento tiveram vontade de retornar; 5) pesquisar se houve necessidade de tempo para se acomodar em uma nova cultura.

Na perspectiva dos objetivos deste estudo, os dados do *corpus* textual foram analisados por meio de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), realizada com o *software* IraMuteQ. O *corpus* total da análise dos dados está distribuído em quatro classes, divididas em dois blocos e com porcentagens distintas, a saber: **Classe 1**, “O Sofrimento de estar longe” – 24,2%; **Classe 2**, “Estudos no exterior e melhoria da condição de vida” – 28,6%; **Classe 4**, “Adaptação como processo e o tempo” – 16,0%; e **Classe 3**, “Dificuldades culturais em relação ao ensino e finanças – 29,2%.

O segundo bloco é composto por uma única classe, a Classe 3: “Dificuldades culturais em relação ao ensino e finanças”. Das dezesseis palavras que apareceram em destaque na Figura 1, vamos ressaltar as quatro primeiras: dificuldade, sala, aula e professor. A palavra de maior destaque foi “dificuldade”. Pelas falas dos alunos, as maiores dificuldades apresentadas estão relacionadas ao ensino, em todas as suas abrangências, seja apresentadas pelas

diferenças culturais relacionados ao tratamento entre aluno e professor, sejam elas linguísticas com terminologias bem diferentes entre os países, outras dificuldades foi a de enfrentamento com relação ao novo e dificuldades financeiras. Embora apareçam as dificuldades culturais em relação ao ensino e finanças, não se observa uma intensidade no relato dessas dificuldades culturais. Isso cria um intenso conflito, pois parece que há uma zona muda, afinal percebemos pela vivência quase que diária com esses alunos que há algo escondido e que não foi revelado, e que as dificuldades culturais são muito mais intensas do que as demonstradas nos dados. Acredito que será necessário aprofundar posteriormente essa conversa. Os alunos talvez não tenham se expressado mais por vergonha ou medo de se expor, já que a entrevista sempre aconteceu com três alunos simultaneamente. Os depoimentos abaixo parecem confirmar isso.

Uma das dificuldades que eu tive também foi na sala de aula com relação ao tratamento dos alunos com os professores em Angola para os alunos falar tem que levantar a mão aqui o professor está falando os alunos interrompem (S 06)

e eles se referem ao professor ô professor já em Angola não pode usar esta palavra ô porque é uma falta de respeito também tive dificuldade de relacionamento o brasileiro gosta muito de abraçar é afetuoso. (S 06)

eu quero ir embora eu acho que foi a adaptação com pessoas porque eu sempre fui curiosa com a questão bilíngue e cultura a sala de aula era muito fria eu conversava com uma pessoa hoje e amanhã elas não conversavam mais. (S 09)

então este medo eu tinha muito as dificuldades que eu teria que enfrentar as minhas expectativas no que diz respeito ao ensino antes de vir é que as salas de aulas teria equipamentos adequados para o ensino. (S 05)

esta diferença ajuda bastante uma das minhas dificuldades foi a linguagem tinha hora que na sala de aula a professora pedia algo e eu via que os meus colegas tinham entendimento diferentes do meu eu fazia e aí a professora dizia você não entendeu? (S 06)

as dificuldade foi o contato com nova cultura as terminologias a metodologia de ensino embora seja muito boa. (S 11)

não é isto que eu pedi então eu percebia que não entendia todas as palavras até hoje eu tenho dificuldade com os termos hoje em dia entendo melhor foi um choque muito grande a questão da linguagem. (S 06)

choque cultural comunicação com as pequenas expressões que são muito diferente a principal dificuldade foi a questão financeira e também compreender o que era só cortesia das pessoas nos oferecimentos de ajuda com o que de fato podiam me ajudar os oferecimentos eram maiores do que as ajudas propriamente ditas (S 11)

eu amei as instalações da Unievangélica o mais difícil foi a dificuldade financeira mas concernente ao português nós angolanos conhecemos muito a gíria dos brasileiros por causa da mídia mas os brasileiros não conheciam nossas gírias. (S 04)

mas fui superando e até hoje eu as vezes tenho este sentimento e tem dias que fico a pensar às vezes a vida seria melhor se eu tivesse lá por causa das dificuldades principalmente as financeiras. (S 06)

Vale ressaltar que todos os alunos entrevistados são alunos africanos e haitianos, e pelo conhecimento que temos com eles, sei que enfrentam dificuldades econômicas nos seus países de origem e que dependem de envio de recursos dos seus pais, que demonstram terem também muitos problemas financeiros. Mas, ainda assim, eles enviam seus filhos na expectativa de que, de alguma forma, eles vão sobreviver, conseguindo ajuda de terceiros ou buscando um trabalho, sendo que a realidade é totalmente outra. Embora os dados da pesquisa

não apresentem estas informações, a qualificação intelectual é insuficiente para um trabalho melhor, o racismo é real e tudo isso dificulta encontrar trabalho ou até mesmo estágio compatível com o curso superior que fazem, é incrível como eles percebem que o fator cor é levado em consideração, conforme os depoimentos que aparecem também na coleta de dados, mas que não aparecem intensamente no *corpus* textual da análise:

Para mim de um modo geral foi cultural, de um lado social mais abrangente, sensação de medo de como eu seria aceito pela sociedade, pois eu sou negro, você sabe que tem um problema amplo ainda sobre a aceitação da raça negra neste país, eu já contei para você, mas para alguns aqui quando eu andava na calçada as pessoas fugiam e passavam para o outro lado, aquela sensação que você está sendo vigiado quando está no supermercado, a sua presença é em algum lugar suspeita de alguma coisa. O sentimento é de discriminação, preconceito e isto ficou tão profundo, eu chegava a perguntar para as pessoas: se você não me conhecesse, você fugiria de mim? (S 02)

eu comecei a conhecer o racismo aqui, foi difícil para mim... tinha colegas que me chutavam... até que eu comecei a ir para a igreja e fazer um outro grupo de amizade e deixar de ouvir estas pessoas que me humilhavam, concentrei nos estudos. (S 07)

Para mim o mais difícil foi a sala de aula, o preconceito, o racismo, até surgiu coisas do tipo eu o meu colega que era negro a gente sentava e os colegas se afastavam, por que se afastavam? (S 05)

Desde o início da década de 1970, intensificou-se a vinda de africanos para o Brasil, em virtude dos movimentos revolucionários, dos conflitos internos nas novas nações independentes africanas, oriundos principalmente de Angola, Moçambique e Cabo Verde. (Demartini, 2005). Mesmo que os conflitos nesses países tenham diminuído na atualidade, muitos africanos vêm ao Brasil em busca de melhores níveis de escolaridade e oportunidade de trabalho, embora enfrentem muitos preconceitos.

A análise dos dados das classes 1 e 2, que compõem um dos blocos analisados, chega a uma porcentagem de 52,8% do *corpus* total da análise, formando a porcentagem mais alta dos dados analisados, com dois temas bem contrastantes: “O sofrimento de estar longe de casa” e “Estudos no exterior e melhoria da condição de vida”. Conforme revelam os dados deste estudo, apesar de todo o sofrimento de estar longe de casa, da saudade e dos processos de adaptação, os alunos entrevistados continuam deixando o seu país de origem na busca de boas instituições de ensino superior para melhorar suas condições de vida. Baroni (2010, p. 6) pontua que a imigração é compreendida como o deslocamento da força de trabalho na busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho e melhores condições de vida.

No cruzamento das palavras das classes 1 e 2, que estão interligadas por estarem em um mesmo bloco, percebe-se um grande contraste entre as palavras, indicando uma representação social entre a necessidade de ficar no país de acolhimento e conseguir a melhoria das condições de vida por meio de estudo no exterior. Na Classe 2, todas as palavras são palavras desafiadoras: “aqui, estudar, Brasil, querer, vir, faculdade”, apresentando a ideais de ter encontrado o local e a razão que irá oportunizar esses alunos de estudar em melhores instituições de ensino e, conseqüentemente, gerar melhores condições de vida. Enquanto na Classe 1 as palavras são carregadas de sentimentos, de desafios emocionais, de sofrimento pela distância, sofrimento de estar longe da sua cultura e dos familiares. Nessa classe, podemos perceber uma linha muito bem definida do conflito, não pela falta de aceitação no país de acolhimento, mas pelo conflito de estar longe de casa. Outras palavras da classe 1 que reforçam esse sofrimento são: “sentir, olhar, mal, superar, problema”.

Voltando aos objetivos deste estudo, mais especificamente aos itens 1, 3 e 4 – que envolvem compreender a motivação dos alunos em sair do seu país de origem para estudar em um outro país, saber se houve conflitos culturais e os possíveis mecanismos para acomodação em uma nova cultura e entender os sentimentos de saudade do país de origem e se em algum

momento tiveram vontade de retornar –, por meio da análise dos dados é perfeitamente possível ver que todos esses objetivos foram contemplados. A motivação dos alunos é a melhoria da condição de vida, o conflito apresentado é o sofrimento de estar longe e o sentimento de saudade é o real desejo de retornar ao país de origem.

Os depoimentos dos alunos reforçam o contraste da análise das palavras das Classes 1 e 2. As falas têm as indicações de qual classe pertencem. Classe 1: “O sofrimento de estar longe de casa” e enfrentando problemas de rejeição, de problemas de saúde de familiares que ficaram, de necessidade de ser resiliente diante das dificuldades no meu país e Classe 2: “Estudos no exterior e melhoria da condição de vida”, apesar das impressões negativas e decepção com o país de acolhimento:

a primeira vez que senti vontade de voltar foi no início deste ano, eu senti muita vontade de voltar porque minha mãe está doente e nunca mais ela responde que está bem sempre que pergunto como ela está ela diz (S04) (Classe 1)

o meu pai sempre quis que todos os filhos estudassem fora do nosso país, fizessem faculdade fora e então eu vi para cá bem antes disto fiz o ensino médio todo aqui e depois ingressei na faculdade (S08)(Classe 2)

muitas vezes eu senti vontade de voltar até agora eu sinto às vezes fico a pensar a vida seria melhor se eu tivesse lá mesmo com todas as dificuldades então é tenho muitas vezes este sentimento de voltar para trás eu não digo superar (S06) (Classe 1)

porque todas as pessoas que a gente tinha contato falavam muito bem da educação aqui e com isso os nossos pais queriam que a gente viesse estudar aqui e eu não me decepcionei a minhas expectativas foram contempladas (S08) (Classe 2)

só das pessoas perguntar o que estava acontecendo eu já tinha vontade de chorar a todo o instante uma pessoa de fora pensa em voltar a qualquer problema que bate a

porta eu quero voltar (S09) (Classe 1)

eu viajei com um sonho de estudar em um país estrangeiro, mas eu nem sabia que ia estudar aqui, eu devo isto a Deus e as minhas amigas. Eu não tinha nem uma ideia sobre o estudo do Brasil, no meu país era tudo diferente. Eu sempre quis ter um diploma internacional, pois o diploma daqui vale muito mais do que o do meu país (S10) (Classe 2)

pois o Brasil é um país mais informal diferente de Angola eu sinto muita saudade muita falta dos meus familiares muita falta mesmo e até hoje eu sinto rejeição nunca senti fui muito bem recebida (S05) (Classe 1)

quando eu voltar eu quero contar eu fiz isto aqui no Brasil e o Brasil não é nada disso que a gente vê aqui em Angola, ou que a mídia passa para gente como um país violento (S07) (Classe 2)

me sentia abandonada sozinha e às vezes eu perguntava para mim mesmo o que eu vim fazer no Brasil eu estava tão bem ao lado da minha família por que eu saí de lá (S06) (Classe 1)

Ainda merece uma atenção a palavra “nunca” na Classe 1. Ela não corresponde ao desejo de voltar para o país de origem e nunca mais retornar ao país de acolhimento. Pelas falas dos alunos, depois que chegaram ao Brasil alguns poucos nunca tiveram vontade de voltar, conforme os depoimentos abaixo revelam.

eu sempre fui uma pessoa muito fechada e com problemas de não superar todas as dificuldades mas nunca tive vontade de voltar não tenho esta necessidade vontade de permanecer e terminar o meu curso e posteriormente voltar (S05)

é demais o relacionamento estamos a se abraçar e a gente conversa de tudo já fiz

até amizade com a família dos meus colegas nunca tive vontade de voltar para o meu país o que pega é a questão financeira porque tenho cobrança (S03)

A análise do *corpus* total da Classe 4 completa a tríade composta pelas classes 1 e 2. “Adaptação como processo e o tempo” (16,0%). Quando comparamos as três classes que fazem parte do mesmo bloco baseado nas três palavras em destaque, “vontade”, “aqui” e “adaptar” (Figura 1), podemos afirmar que as representações sociais da palavra “vontade” é a imagem do sentimento de perda do que foi deixado para trás, sofrimento causado pela vontade de voltar às origens. O “aqui” simboliza o real, o lugar para o qual vieram, o lugar da possibilidade de melhoria de condições, e o “adaptar” é o processo de intermediação entre o velho e o novo para aprender uma nova cultura e alcançar os objetivos pelos quais deixaram seus países. Assim, vontade = sentimento, aqui = razão, adaptar = processo usando ora a razão ora o sentimento.

É muito importante que os alunos se adaptem o mais rapidamente à nova cultura para poderem desenvolver as suas tarefas no novo país com efetividade (Church, 1982). A adaptação é um processo dinâmico, no qual muitas comparações são feitas entre o país de origem e o Brasil. Observamos pelas falas dos entrevistados que o tempo de adaptação é variado e alguns ainda se veem em neste processo, embora não conste na pesquisa, mas pelas minhas observações a personalidade dos alunos interferem muito no processo de ambientação. Os alunos extrovertidos que recebemos e que rapidamente se envolveram com outros alunos apresentaram melhores condições psicológicas de acomodação no novo ambiente (Ying & Han, 2006). Podemos indicar as representações sociais a partir das palavras que refletem a significação ao tempo e processo de adaptação, conforme o que está na Classe 4 (Figura 1), sendo estas as palavras que aparecem: “adaptar, processo, ainda, aprender, estranho, cultura, já”. Nos depoimentos abaixo, os alunos reforçam as representações sociais das palavras mencionadas.

eu acho que cresci não é superação mas é crescimento eu acho que demorou mais ou menos um ano mas acho que ainda estou me adaptando depois de um semestre algumas pessoas me mandavam mensagem perguntando você já se adaptou a cultura brasileira (S06)

estou ainda me adaptando em adaptação até porque a cultura é algo contínuo e sempre vem uma coisa nova a minha adaptação foi um pouquinho fácil mas em termos mais gerais estou em processo (S05)

por mais que eu viva em um país tanto tempo eu acho que ainda estou adaptando o processo é demorado eu levei mais ou menos um ano para chegar em uma fase estável emocionalmente e dizer (S09)

tanto na faculdade como em casa foi mais ou menos 4 ou 5 meses para me adaptar à cultura brasileira mas quanto ao país ainda estou me adaptando embora foram coisas que foram tratado antes (S05)

hoje já não estranho tanto mais embora eu fale um ano para me adaptar mas sinto que ainda estou em processo de adaptação (S02)

e é isto todos os dias ainda tem coisas novas que você não conhece assim mesmo da cultura mas dá para viver para mim foi mais ou menos 3 anos mas todos os dias sinto que estou aprendendo (S08)

e era aquela coisa uma pessoa vai entrando em dois mundos e é automática eu tive um certo problema de adaptação o brasileiro é muito caloroso conversava muito e depois no outro dia já não continuava as conversas eu achava isto muito estranho (S09)

eu estou fazendo uma faculdade conheci novas pessoas e uma coisa que sempre fiz foi conhecer a cultura brasileira gosto da comida até pequi eu já comi eu fui para o Rio de Janeiro (S07)

Depois de todas as análises propostas nesta discussão dos itens acima, analisados por meio de Classificação Hierárquica Descendentes (CHD) com o uso do *software* IraMuteQ, queremos voltar o olhar para a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, a base teórica para a fundamentação deste estudo, com o objetivo de considerar os dados existentes para análise da representação social da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional, através das classes de palavras que nos dão indicação sobre o conteúdo e a estrutura das representações sociais como forma de compreender melhor os alunos pesquisados, gerando subsídios de conhecimentos para os demais que participarão de programas de mobilidade internacional no futuro.

A teoria de Moscovici se adequou ao objeto proposto por estar ligada aos costumes, à fala do cotidiano, à cultura, aos símbolos e às imagens que as pessoas têm da sua realidade e do seu grupo de pertencimento e são essenciais para compreender o pensamento e o comportamento social.

As representações sociais restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com os nossos interesses imediatos. Eles estão, conforme William James, interessados em: “a realidade prática, realidade para nós mesmos” (W. James, 1890/1980, p. 295). (Moscovici, 2003, p. 52).

Selecionamos as quatro palavras de destaque do *corpus* coletado, que podem indicar as representações sociais sobre a imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional. São elas: dificuldade, saudade, adaptação e melhoria.

As dificuldades que se apresentaram foram as dificuldades culturais em relação ao ensino e às finanças. As dificuldades do ensino tiveram dois aspectos muito interessantes que foram o choque cultural da forma de tratamento entre aluno e professor no Brasil, a forma

descontraída e sempre indicando mais liberdade. Outra dificuldade apresentada é a adaptação à metodologia de ensino e à linguística, em função das diferentes terminologias, confirmando assim as dificuldades em relação aos aspectos culturais. No aspecto de dificuldade financeira, aparece a fala de um dos entrevistados, mas não ficou claro na pesquisa o porquê dessa dificuldade, mas pela experiência e vivência com os pesquisados, sabe-se que são dificuldades oriundas da falta de condições financeiras das famílias e da forma de envio de dinheiro para o Brasil.

“Saudade” foi uma palavra também de muito destaque, e está vinculada ao sofrimento de estar longe, saudade do país de origem, saudade da família com um desejo intenso de voltar, de retornar. São várias as expressões que denotam sofrimento, vontade de fugir da situação que se encontram ou encontravam: “[...] senti vontade de voltar no início deste ano de 2019” (S04); “[...] muitas vezes eu senti vontade de voltar até agora eu sinto, às vezes fico a pensar se não teria sido melhor ter ficado lá mesmo com todas as dificuldades, eu tenho muitas vezes este sentimento de voltar para trás [...]” (S06); “[...] tive vontade de voltar e só não voltei porque eu não tinha dinheiro, não superei em tudo mas estou vencendo, pois hoje a confiança é maior [...]” (S11); “[...] pessoas de pele mais branca acham que preto fede, será que eles sabem que a gente toma banho do mesmo jeito, usamos desodorante só fede se quiser ter mau cheiro, eu dizia para a minha mãe eu quero ir embora [...]” (S07).

O contraste entre os dois universos, de permanecer “aqui” e a “vontade” de voltar para trás possui um impacto psicológico muito grande. A representação social demonstrada por esses alunos imigrantes é vista por meio desse sofrimento e nos leva a crer que o processo de adaptação no país de acolhimento não é algo simples e rápido. Jodelet (1989), ao sistematizar o campo das representações sociais e analisar a evolução dos seus conceitos a partir de Moscovici, afirma que as imagens, os sinais, os símbolos e as linguagens condensam um conjunto de representações e permitem dar uma interpretação àquilo que percebemos. Então,

o que percebemos é dor e sofrimento, revelando que o processo de adaptação precisa ser acompanhado para tentar amenizar e facilitar esse momento.

Na sequência, vem a palavra “adaptação”. Quando refletimos no parágrafo anterior, que aborda a questão da saudade vinculada ao sofrimento de estar longe, percebemos nitidamente que o processo de adaptação desses alunos no novo ambiente é falho e requer mais cuidado. Para eles, a situação é estranha e precisa ser aprendida a cada dia. Um simples prato de comida reporta às diferenças culturais e à necessidade de adaptação a uma nova realidade. Percebemos pelos depoimentos que, mesmo depois de meses e anos, os alunos ainda estão superando as dificuldades de viver em outro país: “[...] eu acho que crescer não é superação, mas é crescimento, eu acho que demorou mais ou menos um ano, mas acho que ainda estou me adaptando [...] depois de um semestre algumas pessoas me mandavam mensagem perguntando: você já se adaptou à cultura brasileira?” (S06); “[...] por mais que eu viva em um país tanto tempo eu acho que ainda estou adaptando, o processo é demorado [...] eu levei mais ou menos um ano para chegar em uma fase estável emocionalmente e dizer” (S09); “[...] eu achava muito estranho os brasileiros ficarem encostando e dando abraço, mas eu quase fiquei adaptado a isso e em dezembro quando eu fui pra Angola e eu pensei quando eu chegar lá vou abraçar todo mundo e já ia abraçando e beijando [...] todo mundo estranhava [...]” (S06); “[...] e é isto todos os dias ainda tem coisas novas que você não conhece, assim mesmo da cultura, mas dá para viver, para mim foi mais ou menos 3 anos, mas todos os dias sinto que estou aprendendo” (S08).

Ao avaliar as considerações de Abric e Jodelet sobre a importância das representações sociais, considerando o que é visível e o que é subjetivo, o que é palpável e o que é simbólico, o que é ciência e senso comum, percebemos que as representações sociais enquanto ciências humanas representam o todo da vida em sociedade. Através delas se identifica a visão de mundo (Moscovici, 1984), razão da sua importância para analisar as representações

simbólicas desses alunos em mobilidade no processo de adaptação, na busca de um mundo mais estável. Intrinsecamente, há um conflito aí instalado que precisa de tomadas de decisões pelos atores sociais.

Finalmente a palavra “melhoria”. Essa palavra é usada para justificar todos os sofrimentos levados pela saudade da pátria, todo o processo de adaptação com suas estranhezas aliadas às dificuldades culturais e financeiras. O objetivo para justificar tudo isso é a busca pela melhoria de vida por meio da educação, buscando melhores instituições de ensino como uma estratégia familiar para a melhoria das condições de vida. Temos relatos também dos pesquisados que afirmam a melhor qualidade dos estudos realizados aqui no Brasil: “[...] o meu pai sempre quis que todos os filhos estudassem fora do nosso país” (S08). Talvez o que os motiva e os faz vencer todas as dificuldades seja o sentimento de que o sacrifício vai valer a pena. Uma das funções da Teoria das Representações Sociais é a retratação da sua importância na compreensão da vida e do mundo, em função do diálogo entre as representações. Neste caso específico, as representações desses alunos em diálogo com as representações sociais dos outros nesse novo ambiente levam à compreensão da formação e consolidação dos novos conceitos, que nada mais é do que o princípio da ancoragem e da objetivação propostos na teoria de Moscovici, sendo fatores fundamentais no processo de construção dessa nova realidade.

Considerações Finais

Ao chegar no final desta dissertação, em que pesquisei sobre a representação social da imigração dos alunos em mobilidade acadêmica internacional, farei uma breve síntese do que foi estudado, o que serviu de pano de fundo para fundamentar a pesquisa realizada e fazer aqui as considerações finais, com os resultados encontrados.

No primeiro capítulo, fiz um breve estudo da imigração brasileira e dos primeiros alunos brasileiros que no final do século XIX e início do século XX deixavam o Brasil rumo à Universidade de Coimbra para dar continuidade aos seus estudos. No capítulo 2, fizemos um panorama de como está o processo de internacionalização no ensino superior brasileiro e os diversos programas mantidos pelo Ministério da Educação. Na sequência, com o capítulo 3, descrevi toda a fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, considerando o conceito, as funções, os pressupostos teóricos e os métodos de pesquisa e a aplicação da teoria no estudo proposto.

O estudo empírico no capítulo 4 apresentou a pesquisa realizada com onze alunos africanos e haitianos de diversos cursos superiores do Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, com o objetivo geral de compreender as Representações Sociais dos alunos imigrantes em mobilidade acadêmica internacional, na busca de respostas para as seguintes perguntas: (i) Os alunos participantes em programas de mobilidade acadêmica internacional enfrentaram algum tipo de conflito cultural? (ii) Quais as expectativas dos alunos no novo ambiente em um outro país? (iii) O que foi mais difícil no processo de integração desses alunos? (iiii) Como é a relação com os novos colegas? (iiiii) Quais as representações sociais percebidas no grupo dos alunos internacionais? Essas perguntas foram feitas no intuito de suscitar o problema para a realização da pesquisa e fazer as constatações das dificuldades

vividas pelos alunos internacionais, desde a preparação da viagem até a chegada, as expectativas e a permanência no Brasil.

O objetivo de uma pesquisa é sempre conhecer o objeto pesquisado e contribuir com os resultados no avanço e na melhoria a que se propõe pesquisar. Este estudo pretendeu contribuir com informações adequadas e comprovadas das situações psicossociais dos alunos em programas de mobilidade acadêmica internacional e de alguma forma contribuir no atendimento a eles na chegada à universidade de acolhimento. Este estudo, no entanto, não serve apenas para os alunos pesquisados, mas contribui com outras instituições que desenvolvem programas de acordos de cooperação internacional no envio e recebimento de alunos como parte integrante dos seus programas de internacionalização.

Além de explicitar as perguntas que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa, gostaria também, antes das considerações finais, de mencionar os objetivos específicos que me levou a correr atrás dos resultados, a saber: (i) compreender a motivação dos alunos em sair do seu país de origem para um novo ambiente internacional; (ii) conhecer as dificuldades pessoais na preparação da viagem e as expectativas para a chegada em um novo país; (iii) compreender os conflitos culturais e os possíveis mecanismos para a acomodação em uma nova cultura; (iiii) entender a intensidade do sentimento de saudade do país de origem e do desejo de retorno; e (iiiii) dimensionar o tempo de adaptação a uma nova cultura.

Este estudo teve um caráter de natureza exploratória, usando como ferramenta o software IRaMuteQ, com uma análise do tipo lexicográfica, considerando no conjunto de palavras expressas pelos alunos a possibilidade de análises e conclusão dos dados. Na projeção das palavras analisadas, os resultados ficaram distribuídos em quatro classes divididas em dois blocos. No capítulo anterior, na parte da discussão, todos os dados foram analisados, considerando as quatro classes: “O sofrimento de estar longe”, “Estudo no exterior e melhoria de condições de vida”, “Adaptação como processo e o tempo” e “Dificuldades

culturais em relação ao ensino e finanças”. As quatro palavras, considerando a frequência de incidência, que se destacaram na análise foram: “dificuldade”, “vontade”, “aqui” e “adaptar”.

Nesta etapa das considerações finais, não posso deixar de mencionar novamente o que disse Abdelmalek Sayad (2000, p. 14):

Não se habita impunemente em outro país, não se vive no seio de uma outra sociedade, de uma outra economia, em um outro mundo, em suma, sem que algo permaneça desta presença, sem que sofra mais ou menos intensa e profundamente, conforme as modalidades individuais, por vezes, mesmo não se dando conta delas e, outras vezes, estando plenamente consciente dos efeitos.

Como mencionei na introdução deste trabalho, a minha vivência e experiência com os alunos internacionais, por estar na coordenação de um departamento internacional, motivou este estudo. Percebi nitidamente, como disse Abdelmalek Sayad (2000), que é impossível estar em um outra cultura, viver em um outro país e passar impunemente sem sofrimento, grande ou pequeno. Recebi várias vezes alunos com vários conflitos, encaminhei vários deles para acompanhamento pedagógico, psicológico e médico, para ajudá-los a amenizar as dificuldades da chegada e o processo de adaptação em um novo ambiente. A questão dos processos de adaptação e o sofrimento eram evidentes; em todo este tempo, o que se tornou objeto deste estudo, foi o tempo de adaptação desses alunos, os conflitos oriundos da mudança, a intensidade da saudade, as representações sociais desses grupos de alunos, os processos mentais de ancoragem e objetivação na busca da acomodação social e psicológica. Encerro este estudo com uma janela aberta para sua continuidade, pois encontrei zonas mudas, carentes de respostas, visto que foi observado um contraste entre minha vivência com eles e o resultado que a análise apresentou. Mas, ainda assim, encontrei uma riqueza de informações disponíveis para a análise e várias conclusões.

Começo mencionando as dificuldades culturais, que tiveram graus de intensidade variados. Alguns citaram a discriminação pela cor como um grande sofrimento, a ponto de levar tal situação ao conhecimento do professor em sala de aula com pedido de ajuda, ou com questionamentos a outras pessoas⁴. Porém, os dois maiores conflitos foram a saudade de casa e os conflitos gerados no período de adaptação, que foram as diferenças no ensino, na linguística, a dificuldade de acompanhamento das aulas em função da base dos estudos anteriores, as diferenças culturais no tratamento entre aluno e professor, a forma espontânea de os brasileiros se relacionarem mas sem se aprofundar nas relações, as vestimentas e a alimentação. Estabelecendo uma média entre todos os respondentes, pode-se afirmar que houve um período variado no processo de adaptação, até os alunos terem encontrado um estado emocional mais tranquilo, com a ressalva de que praticamente todos os pesquisados afirmaram que, mesmo com mais de um ano em um novo ambiente, ainda estavam se adaptando a cada dia.

As representações sociais da imigração dos alunos em mobilidade, conhecidas em função da análise dos dados e analisadas por causa da fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, contribuirão para a busca de melhorias no atendimento a esses alunos, “pois as representações sociais corporificam ideias em experiências coletivas” (Moscovici, 2000, p. 48), facilitando o agir dos agentes sociais.

Esses alunos internacionais, categorizados como internacionais, fazem parte de um grupo de alunos que leva consigo as suas próprias representações comuns e coletivas. Jodelet exemplifica bem a coletividade quando diz: “As pessoas não estão isoladas em um vazio social, partilhamos o mundo um com o outro e nesta partilha se formam as representações sociais”. (Jodelet, 2001, p. 17). As representações desse grupo estão ligadas à saudade do país de origem, à dor, à separação, aos costumes, à alimentação, ao jeito das pessoas e a tudo o que

⁴ Esses itens não apareceram na análise dos dados, mas, pela minha experiência ao lidar com esses alunos e pela minha vivência com eles, posso afirmar que são fatos reais que afetam o cotidiano dos alunos em mobilidade acadêmica internacional.

envolve a cultura no país de origem, mas eles buscam a superação no novo ambiente durante o período de adaptação, porque acreditam firmemente na melhoria das condições de vida, e com certeza é na busca desse alvo, “melhoria”, desse sentimento de desafio, que eles encontram forças para vencer e continuar.

Concluindo as considerações finais, podemos afirmar que todos os objetivos propostos foram alcançados e podem ser vistos claramente na discussão (capítulo 4), deixando oportunidades para a continuidade da pesquisa, por tratar-se de um tema amplo e que demanda sempre conhecimento, ajudando e colaborando para que a vivência em outro país seja a de menor sofrimento possível. Finalizo com palavras de Cora Coralina, poetisa goiana: “Não sei... se a vida é curta ou longa demais para nós, mas, sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas, muitas vezes basta ser: o colo que acolhe, o braço que envolve, a palavra que conforta [...]”.

Referências

- Abdelmalek, S. (2000). *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*. Trad.: Otavianni, S. Roma: Ombre Corte.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P., & Oliveira, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Ed. AB.
- Abric, J. C., & Campos, P. H. F. (1996). Les éducateurs e leur représentation de l'enfant de rue au Brésil. (pp. 137-149). In: Abric, J. C. (Org.). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne: Erès.
- Almeida, A. M. de O.; Santos, M. de F. de S., & Trindade, Z. A. (Orgs.). (2011). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Tecknopolitik.
- Altabach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivation and realities. In: *Journal of studies in international education*, 11(3-4).
- Alves-Mazzoti, A. J. (1994). Do trabalho à rua: Uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. Rio de Janeiro: Diadorim.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). A Abordagem estrutural das Representações Sociais. In: *Psic. da Ed.*, 14/15, 17-37.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). O método nas ciências sociais. (pp. 109-187.) In: Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Alves-Mazzoti, A. J. (2007) Representações da Identidade docente: Uma Contribuição para a formulação de política. In: *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 15(57), 579-594.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2015). História de vida de professores, formação e Representações Sociais: Um proposta de articulação. In: *Educ. Públ.*, 24(55), 81-101.
- Arruda, A. (2002). Uma abordagem processual das representações sociais sobre o meio ambiente. In: Arruda, A. (Org.). *Olhares sobre o contemporâneo: representações sociais de exclusão, gênero e meio ambiente*. João Pessoa: UFPB.
- Azevedo, C. M. M. (1987). *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Baroni, J. M. B. (2010). Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas. Tese de

- Doutorado. USP: Faculdade de Educação.
- Borges, D. S., & Tauchen, G. (2017). *Internacionalização e mobilidade: Aproximações no âmbito da AULP* (Associação das Universidades de Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio Grande de Sul.
- Brasil. (2017). Ministério das Relações Exteriores. *Manual do Programa de estudantes de convênio de Pós Graduação*. CAPES, CNPq. Brasília: Divisão de Temas Educacionais.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. In: *Temas em Psicologia*, 21(2) 513-518.
- Camargo, B. V., Goetz, E. R., & Barbará, A. S. (2005). Representação social da beleza de estudantes de Moda. In: *Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais* (pp. 3353-3362). João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba.
- CAPES, Manual para Bolsistas, Graduação Sanduiche. Julho de 2015
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. II, O Poder da Identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, 91, 540-572.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2017). A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do questionário aplicado pela CAPES. Recuperado de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>.
- Cunha, M. I., & Reschke, M. J. D. (2016, julho). Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão. *Anais da Reunião Científica Regional da ANPED*. UFPR. Curitiba, PR, Brasil.
- Danziger, K. (1979). The positivist repudiation of Wundt. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 15, 205-230.
- De Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- De Wit, H., & Knight, J. (1997). Internationalization of Higher Education: Past and Future. In: *International Higher Education*, 95.
- Deardorf, D. et al. (Orgs.). (2012). *The sage handbook of international higher education*. Califórnia, USA: Sage publications.

- Demartini, Z. de B. F. (2000). Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. In: *Educação & Sociedade*, 21(3), 43-72.
- Demartini, Z. de B. F. (2005). *Estudos migratórios: perspectivas metodológicas*. São Carlos: EdUFSCar.
- Doise, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. In: Farr, R., Moscovici, S. (Orgs.). *Social Representations*. Cambridge: University Press.
- Ferraroti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1o ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos. *Revista Psico-USF*, 6, 1-10.
- Fonseca, D. J. (2009). A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolano no Brasil. In: *Pró-Posições*, 20(1), 23-44.
- Franco, M. E. et al. (2010). *Expansão da Educação superior e arquiteturas acadêmicas: Tensões e desafios*. Campo Grande: Série Estudos.
- Freitas, M. E. (2000). Vida de executivo expatriado: a festa vestida de riso e de choro. In: *Anais do Encontro Anual da ANPAD*, 24, Florianópolis, SC, Brasil.
- Hall, S. (2006). *A identidade na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hosfstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture and organization, software of the mind*. United State of America: Mc Graw Hill.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría (pp. 469-494). In: Moscovici, S. (Org.). *Psicología Social*. Barcelona: Paídos.
- Jodelet, D. (1989). Representations sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (Org.). *Les Representations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. (pp. 17-44). In Jodelet, D. (Ed.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Kaly, A. P. (2001). Os estudantes Africanos no Brasil e o preconceito racial: In: Castro, M. G. (Coord.). *Migrações internacionais: Contribuições para políticas brasileiras*. Brasília: CNPD.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. New York: Sage Publications.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2010). Períodos e motivações da internacionalização da

- Educação Superior. In: *Colloque de l'IFBAE*, 5, Grenoble, France.
- Lima, M., & Contel, F. B. (2011) Internacionalização da Educação Superior: Nações Ativas, Nações passivas e a Geopolítica do Conhecimento. São Paulo: Alameda.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. A. (2011). Política curriculares da internacionalização do ensino superior; multiculturalismo ou semiformação? In: *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 19(72), 575-598.
- Lima, R. de C. P., & Morais, C. F. (2017). Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a afetividade na prática docente. In: *Educação e Cultura Contemporânea*, 14(37), 213-243.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 130-141.
- Miranda, J. A. A., & Stallivieri, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. In: *Avaliação*, 22(3), 589-613.
- Moscovici, Serge. *A representação social da psicanálise*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Moscovici, Serge. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: Press Universitaire de France.
- Moscovici, S. (2000). *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moscovici, S. (1961). *A Psicanálise: sua imagem e seu público*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moscovici, S.(1984). *The Phenomenon of Social Representations*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Nascimento-Shulze, Clélia Maria & Camargo, Erigido Vizeu.(2000). Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas psicol.* [online].
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Orgs.). (2010). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo.
- Pacheco, J. G. (2011). *Representações Sociais da Loucura de práticas sociais: O desafio cotidiano da desinstitucionalização*. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do trabalho e das organizações). Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia.
- Reis, P. G. R. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativa. In: Nuria, C., & Reis, P. G. R. *Narrativa de profesores: Reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Andalucia: Universidade Internacional de Andalucia.
- Sá, C. P. A. (1998). *Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

- Saraiva, J. G., & Gala, I. (2008). *O Brasil e a África no Atlântico Sul: uma visão de Paz e cooperação na história da construção da cooperação africano-brasileira no Atlântico Sul*. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000130&pid=S0103-7307200900010000300011&lng=pt
- Spadoni, L. (2016). *Psicologia realmente Aplicada ao Direito*. São Paulo: LTr 80.
- Spears, E. (2014). O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1), 151-163.
- Teixeira, J. P. (1996). *Os donos da cidade*. Florianópolis: Insular.
- Togni, M. A. (2015). O café e a imigração no Brasil. *Revista eletrônica Mark Coffee*. Recuperado de <http://www.markcafe.com.br/o-cafe/historia/1117-ocafeaimigracaonobrasil>.
- Wagner, W. (1994). Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. (pp. 149-186). In: Guareschi, P., & Jovchelovitch, S. (Eds.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. (pp. 3-25). In: Moreira, A. S. P., & Oliveira, D. C. de. (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2005). *Everyday Discourse and Common Sense - The Theory of Social Representations*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ying, Y. W., & Han, M. (2006). The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment: A longitudinal study of Taiwanese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 623–635.

Apêndice

1 Plano de Entrevista

- 1.1 – O Que motivou você a participar de um Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional?
- 1.2 Você teve algum tipo de dificuldade pessoal quando estava se preparando para a viagem?
- 1.3 Quais eram suas expectativas, quanto ao estudo, no período preparatório da viagem?
- 1.4 As suas expectativas foram contempladas?
- 1.5 O que foi mais difícil para você no processo de chegada em um novo país, para uma nova universidade?
- 1.6 Você enfrentou algum tipo de problema?
- 1.7 Se você passou por algum tipo de problema, qual foi o problema, pode ser um problema também relacionado aos seus sentimentos.
- 1.8 Em algum momento você sentiu o desejo de retornar ao seu país de origem?
- 1.9 Considerando o tempo preparatório para a viagem, a chegada ao país de acolhimento e o tempo que você já está aqui, você acha que conseguiu superar as dificuldades?
- 1.10 Quanto tempo você levou para se acomodar emocionalmente à nova cultura?