



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC Goiás
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
- MESTRADO -

ADMA PALMIRA JAIME NOLETO

**MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: narrativas de jovens
egressos da PUC Goiás**

GOIÂNIA-GO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC Goiás
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
- MESTRADO -

**MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: narrativas de jovens
egressos da PUC Goiás**

Dissertação submetida à Banca de Defesa designada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - MESTRADO, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e Diretório de Pesquisa CNPq- PROPE/PUC

Mestra: Adma Palmira Jaime Noletto.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante.

Goiânia-GO

2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

N791m Noleto, Adma Palmira Jaime
Mobilidade acadêmica internacional : narrativas de
jovens egressos da PUC Goiás / Adma Palmira Jaime
Noleto.-- 2023.
158 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cláudia Valente Cavalcante.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2023.
Inclui referências: f. 144-148.

1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Ex-alunos.
2. Educação - Cooperação internacional. 3. Educação
internacional. 4. Estudantes universitários. I. Cavalcante,
Cláudia Valente. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
30/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.014.24(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: NARRATIVAS DE JOVENS EGRESSOS DA
PUC GOIÁS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2023.

ADMA PALMIRA JAIME NOLETO

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Presidente)

Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos / PUC Goiás

Dra. Daniella Couto Lôbo / Faculdade de Inhumas

Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)

Dra. Maria Aurora Neta /UEG (Suplente)

*“O verdadeiro objeto da pesquisa é fazer com
que os objetos pesquisados falem”.*
(BOURDIEU, 1990)

EPÍGRAFE

Aos destemidos jovens que caminham por
outros países em busca de conhecimentos.

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

Ao início de tudo: Deus. Minha amada família, sempre presente em todo o meu caminhar. Meus amigos tão queridos, meu apoio necessário. Minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante (PUC Goiás), pela alegria em desenvolver pesquisa, pelo carinho e suporte incondicional em todas as horas. À Profa. Dra. Maria Lúcia Duarte (UEG / GO) por todo o carinho e aprendizado compartilhado. Ao Prof. Paulo Gonzaga, assessor da Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás, pela acolhida e por todos os dados cedidos acerca dos Programas de Mobilidade Internacional da instituição. À Profa. Dra. Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo (FAAP/SP) por despertar em mim a curiosidade científica pela internacionalização no ensino superior. À Profa. Meire Borges de Oliveira Silva pela gentileza na tradução do Resumo para a língua de sinais.

RESUMO

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás com o título “**Mobilidade acadêmica internacional: narrativas de jovens egressos da PUC GOIÁS**”. Apresenta como objetivo geral compreender a mobilidade estudantil internacional como processo de qualificação e formação do (a) jovem universitário (a) nos âmbitos da constituição humana, cultural, social; e tem como objetivos específicos: a) entender como se dão as distintas formas de internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade; b) analisar documentos norteadores das políticas e programas no Brasil sobre a internacionalização das IES; e c) compreender as experiências da mobilidade estudantil internacional como processos formativos integrais nos quais jovens universitários participaram no percurso da graduação. Tem como questão norteadora: em que medida essa mobilidade contribui para o processo formativo integral deles, sendo essa a indagação que norteou toda a investigação científica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa com pesquisa de campo, aportada na sociologia compreensiva de Pierre Bourdieu. Como procedimento metodológico inicial através do método “bola de neve” foram contatados 16 jovens que se dispuseram em participar da pesquisa; em seguida, foi utilizado o questionário socioeconômico cultural com esses 16 jovens egressos de programas de mobilidade internacional, dos quais 09 responderam ao questionário online; a fase posterior, a entrevista aprofundada, realizou-se com 04 jovens, que atendiam aos seguintes critérios: ser egresso de graduação da PUC Goiás de 2015 até 2022; ter participado de programa de mobilidade internacional estudantil de duração mínima de seis meses durante a graduação; ser residente ou não no município de Goiânia; trabalha ou não na área de formação acadêmica; jovens de qualquer gênero. Como resultado, observou-se que as experiências das entrevistadas se diferenciam em razão dos distintos capitais, sobretudo, o econômico e o cultural, percebeu-se também aumento do volume e da estrutura dos capitais cultural, social, simbólico e informacional dos jovens, propiciando novas disposições, o *habitus* inicial. Constatou-se ainda, que os processos formativos vividos pelas jovens nos âmbitos formal, informal e não-formal permitiram uma formação não apenas acadêmica, mas integral das mesmas que participaram da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade estudantil internacional. Internacionalização. Processos formativos. Jovens egressos da PUC Goiás.



[Acesse o QRCode para assistir a leitura do Resumo em Língua de Sinais.](#)

ABSTRACT

This study is part of the Education, Society and Culture Research Line and the Research Directory CNPq-PROPE/PUC Goiás Education, History, Memory and Cultures in different social spaces, under the title “Academic international mobility: PUC Goiás’s youth alumni narratives”. The research leading question: in which way that mobility contributed to the youth’s integral formative process, this question navigated the whole research process. This is an exploratory research of a critical-qualitative nature, bibliographical, documentary and field research which had Pierre Bourdieu's comprehensive sociology in focus. Firstly, as methodological procedures, it was used the Snowball method to make contact with some alumni who were interested in being part of the research and also were part of an international mobility program, they were 16 young people; from them, 09 answered the social economic and cultural online questionnaire; then, 04 of them were interviewed for more data basis. These ones are included in these criteria: PUC Goiás graduated alumni from 2015-2022; being part of an international student mobility program for at least six months while in graduation time; being a resident or not in Goiânia city; youth from any gender. As a result, it was perceived that the differences among the alumni’s economic and cultural capitals especially contributed to diverse life experiences. Nevertheless, it represented a growth concerning cultural, social, symbolic and informative capitals, transforming their *habitus*. The individually experienced quotidian by every student embraced all the constitutive elements of a person. Indeed, the formative process lived by the young respondents reached the formal, informal and non-formal scopes allowing a wider formation going beyond academic matters, getting into a deeper self-integral formation.

KEYWORDS: International student mobility. Internationalization. Formative process. Alumni from PUC Goiás.

LISTA DE SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ARI/PUC Goiás Assessoria de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

BDDT Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CI *Comprehensive Internationalization* ou Internacionalização Integral

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Cres Conferências Regionais do Ensino Superior da América Latina e Caribe

CsF Ciências sem Fronteiras

Gats Acordo Geral de Comércio e Serviços

IaH *Internationalization at home* ou Internacionalização em casa

IES Instituições de Ensino Superior

IoC Internacionalização do Currículo

OMC Organização Mundial do Comércio

PUC Goiás Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNE União Nacional dos Estudantes

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização nas IES brasileiras	58
Tabela 2 - Produção acadêmica organizada por título, autor, ano e base de dado encontrada	58
Tabela 3 - Disposição em categorias temáticas quanto a pertinência de assunto prevalente ..	61
Tabela 4 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização na ANPEd Nacional no GT – 11 de Políticas de Educação Superior	66
Tabela 5 - Relação dos trabalhos científicos sobre internacionalização na ANPEd Nacional no GT – 11 de Políticas de Educação Superior	66
Tabela 6 - Trabalhos científicos da ANPEd Nacional classificados por categorias de temas prevalentes.....	68
Tabela 7 - Enumeração das produções científicas elencadas ano a ano e sua origem na apresentação nas Reuniões da ANPEd	69
Tabela 8 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Nordeste	70
Tabela 9 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Nordeste	70
Tabela 10 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Sul	72
Tabela 11 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Sul	72
Tabela 12 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Sudeste	73
Tabela 13 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Sudeste	74
Tabela 14 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Centro-Oeste	75
Tabela 15 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Centro-Oeste	75
Tabela 16 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Norte	76

Tabela 17 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Norte	76
Tabela 18 - ANPEd Regionais Nordeste e Sul: trabalhos científicos sobre a mobilidade estudantil internacional entre 2016 – 2021 distribuídos pelos anos de apresentação	77
Tabela 19 - Quantitativo de Bolsas de Estudo distribuídas pelos programas de mobilidade internacional da Puc Goiás aos seus discentes pelo período 2015 - 2019	86
Tabela 20 - Idades dos graduandos em mobilidade estudantil internacional pela PUC Goiás durante os anos de 2015 - 2019 pelos Convênios Bilaterais em percentual.....	86
Tabela 21 - Gênero dos (as) participantes do programa de mobilidade internacional da PUC Goiás	87
Tabela 22 - Cursos de Graduação presencial e números de graduandos enviados a universidades estrangeiras pelos Programas de Mobilidade Estudantil Internacional	89
Tabela 23 - Total dos países de destino dos acadêmicos em mobilidade internacional	90
Tabela 24 - Ranqueamento dos 07 países com destinação mais eleita pelos discentes em mobilidade internacional da PUC Goiás	91
Tabela 25 - Quantidade de disciplinas cursadas pelas egressas e os aproveitamentos dos créditos junto à PUC Goiás	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Números de discentes em mobilidade internacional ano a ano pelos Convênios .	85
Gráfico 2 - Faixa etária dos jovens respondentes do questionário online	83
Gráfico 3 - Autodeclaração de gênero dos jovens respondentes do questionário online	83
Gráfico 4 - Profissões exercidas pelos 09 respondentes do questionário online.	84
Gráfico 5 - Respective anos da colação de grau observados no questionário online	85
Gráfico 6 - Os anos da Mobilidade Estudantil Internacional dos jovens da pesquisa	86
Gráfico 7 - Critério de escolha do país destino da mobilidade internacional.....	88
Gráfico 8 - Renda familiar à época da mobilidade internacional dos jovens.....	91
Gráfico 9 - Programas de mobilidade estudantil internacional oferecidos à época.....	92
Gráfico 10 - Diversidade da origem dos recursos financeiros.....	92
Gráfico 11 - Incentivadores da participação dos respondentes em programas de mobilidade internacional	93
Gráfico 12 - As maiores dificuldades dos jovens em mobilidade internacional	94
Gráfico 13 - Os maiores ganhos dos jovens em mobilidade acadêmica internacional	95
Gráfico 14 - Aspectos negativos da mobilidade estudantil internacional	97
Gráfico 15 - Quantidade de disciplinas cursadas pelas egressas e os aproveitamentos dos créditos junto à PUC Goiás	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	26
1.1 Breve histórico acerca do surgimento e desenvolvimento das universidades no mundo ocidental e no Brasil.....	27
1.1.1 Brasil – surgimento e evolução histórica das universidades brasileiras.....	37
1.2 Processo de Bologna – 1999, Itália.....	50
CAPÍTULO II - A MOBILIDADE ESTUDANTIL NOS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUC GOIÁS	54
2.1 Estado do conhecimento sobre mobilidade estudantil internacional na educação superior brasileira.....	55
2.2 Programa de Mobilidade Estudantil Internacional da PUC Goiás.....	79
CAPÍTULO III- EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS INTEGRAIS DOS JOVENS EGRESSOS DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL	95
3.1 Perfil dos participantes da pesquisa respondentes do questionário online	96
3.2 Narrativas de jovens participantes da mobilidade internacional: egressas da PUC Goiás	113
3.2.1 Eu quero ir! Mas como fazer?.....	113
3.2.1.1 <i>Sobre os programas de mobilidade estudantil internacional da PUC Goiás</i>	113
3.2.1.2 <i>Motivações que as levaram à mobilidade internacional</i>	115
3.2.1.3 <i>Colegas de turma que participaram da mobilidade estudantil internacional</i>	117
3.2.1.4 <i>Desafios antes da viagem</i>	117
3.2.2 Agora que estou aqui, o que fazer?	118
3.2.2.1 <i>Desafios durante a estada no exterior</i>	119
3.2.2.2 <i>Acolhida pela universidade receptora, os contratemplos da vida universitária e a interação com a comunidade acadêmica</i>	121
3.2.2.3 <i>Critérios nas escolhas das disciplinas, atividades culturais e/ou extensão e amizades com estrangeiros</i>	124
3.2.2.4 <i>Dificuldades com a cultura local e moradia com outros estrangeiros ou brasileiros</i>	126
3.2.2.5 <i>Atividades nos finais de semana no país receptor</i>	127
3.2.2.6 <i>Razões do que gostaria de ter feito e não fez</i>	128

3.2.2.7 <i>Objetivos e expectativas em relação à mobilidade internacional</i>	129
3.2.2.8 <i>Importância da experiência para a formação profissional e inserção no mercado de trabalho</i>	130
3.2.2.9 <i>Contribuição das disciplinas e o aproveitamento ao currículo do curso de origem na PUC Goiás</i>	131
3.2.3 <i>Voltei, e agora? O que faço com tudo isso?</i>	134
3.2.3.1 <i>Contribuição da mobilidade para a visão de mundo que tem hoje e a relação com outras culturas</i>	134
3.2.3.2 <i>Possibilidade de fazer nova mobilidade internacional</i>	135
3.2.3.3 <i>Oportunidade de compartilhar a vivência da mobilidade internacional na PUC Goiás.</i>	136
3.2.3.4 <i>Experiências a compartilhar: palavras finais</i>	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS CANDIDATOS	148
APÊNDICE II - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS JOVENS E COM O ASSESSOR DA ASSESSORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA PUC GOIÁS	152
Roteiro da Entrevista com as jovens participantes da pesquisa	152
Roteiro da Entrevista com o Assessor da Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás/ARI	154

INTRODUÇÃO

Desenvolver pesquisa sobre internacionalização surgiu a partir de vivências pessoais. O interesse pessoal pelo conhecimento de novas culturas e línguas está presente na trajetória da formação integral desta pesquisadora. Durante a adolescência, obtive a oportunidade de permanecer em outro país por um período de 12 meses em completa imersão cultural, inclusive frequentando escola de ensino médio e residindo com uma família norte-americana. Nesse período, pude conviver ao mesmo tempo com outros adolescentes da mesma idade provenientes de todos os cantos do planeta, dividindo experiências, falas e muito aprendizado. Com a oportunidade, se materializou o que permanecia somente em meu imaginário, abrindo caminhos, reflexões e despertando curiosidades.

A partir dessa vivência, comecei a refletir sobre os ganhos tanto escolares quanto pessoais a partir das experiências vividas e do aumento da compreensão da realidade para além do que foi ensinado nos bancos da escola. Compreendendo que a mobilidade estudantil internacional é um processo formativo amplo que propicia o alargamento dos modos de ser, estar e agir no mundo, despertou o interesse de investigar como essa experiência pode proporcionar ganhos para além de conhecimentos escolares, mas culturais e sociais. Ademais, o processo de internacionalização da Educação Superior tem ganhado importância, em um mundo globalizado, em que se exige, cada vez mais, a formação de cidadãos globais que pensem em soluções aos problemas do mundo de forma mais articulada. Ao contrário do que se pensa, que a mobilidade estudantil é algo da contemporaneidade, essa sempre esteve presente desde as primeiras universidades surgidas no final do século XI e início do século XII na Europa. Países pioneiros como a Itália e França passaram a receber estudantes vindos de todo o continente europeu. Assim, a mobilidade internacional faz parte da origem das instituições de ensino superior. A maneira como essa mobilidade se dá e o motivo final pelo qual os estudantes dela se dispõem a participar são as variáveis que vêm acompanhando as necessidades distintas de cada época da história mundial.

Nas décadas de 1970/80, o ideário de globalização surgiu como forma de revigoração e solução aos problemas que o capitalismo enfrentava em esfera mundial. A partir de então viu-se a necessidade de abertura de novos mercados consumidores e também da necessidade de produção intelectual melhor capacitada aos novos desafios globais. Com esta visão, a globalização alcança o mercado de trabalho, a estruturação social e econômica, a organização interna e externa de países, influenciando sobremaneira na forma como os países lidam com suas questões locais, como exemplo, a educação.

Nesse cenário, organismos internacionais, alguns criados a partir da Segunda Grande Guerra (1945), começaram a se articular apresentando recomendações a serem observadas e seguidas como forma de acordos de intenções, dentro dos quais os países deveriam se reestruturar. Diretrizes essas que expressam também a lógica do neoliberalismo como viés de condução para o futuro global dentro da visão mercadológica.

Ademais, na educação vem se desenvolvendo um processo de internacionalização do ensino superior, o qual se conceitua como um complexo de procedimentos conectados que visam integrar a dimensão internacional, intercultural ou global nos cursos, nas funções e nos programas de ensino pós-secundário (KNIGHT, 2020). Ainda, do tripé das funções das universidades, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão, há autores visualizando uma quarta coluna, qual seja: a internacionalização como a mais nova função das Instituições de Ensino Superior /IES (SANTOS; ALMEIDA FILHO; 2012 *apud* MAUÉS et al.; 2017). No entanto, alguns teóricos discordam dessa inclusão, justamente diante da essência da internacionalização, que é processo em evolução ocorrendo em maior ou menor grau a depender das particularidades institucionais e/ou locais das universidades.

No Brasil, as primeiras instituições de educação superior surgiram a partir do início do século XIX. Como marco histórico inicial de criação de universidades temos algumas tentativas que não lograram êxito duradouro como a do ano de 1909 com a criação da Universidade Livre de Manaus, posteriormente, em 1912 foi criada a Universidade do Paraná, e nesse ínterim, a tentativa de criação da Universidade de São Paulo. Ao passo que, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro foi fundada por decreto e permanece no desempenho de suas funções universitárias desde então, sendo lembrada como marco histórico da primeira universidade brasileira.

Não se poderia deixar de acrescentar que a elite brasileira na fase da colonização, que dispunha de capital econômico, já optava por enviar seus filhos a outros países para que dessem continuidade aos estudos, notadamente para a Universidade de Coimbra, Portugal. E, a alguns poucos da população restante que tivessem algum aporte financeiro, a mobilidade estudantil se dava dentro do próprio país, onde estudantes buscavam, e ainda buscam hoje, outros locais, próximos ou não, de seus lugares de moradia, para incrementar seus estudos dentro de suas possibilidades.

Com a globalização a organização estrutural e humana, o conteúdo didático, a perspectiva do tipo de ensino e de aquisição de conhecimento e informações em Instituições de Ensino Superior / IES no Brasil e em todo o planeta passaram a ser alinhados com as diretrizes e objetivos firmados por organismos internacionais. Muitas dessas organizações internacionais

não tinham em suas gêneses a perspectiva educacional, porém, e ao passo que a necessidade global neoliberal passou a determinar as exigências do mercado de trabalho, a educação passou a ser valorada como um serviço privado passível de precificação, afastando-se da ideia de bem público a ser ofertado a todos de forma a garantir a qualidade, acesso e permanência nele por qualquer um.

Com a expansão da globalização, que passou a exigir profissionais cada vez mais especializados, eficientes e com uma visão global de mundo, países europeus se reuniram em 1999 e formalizaram a Declaração de Bologna (1999). Por meio dessa declaração se desencadeou o Processo de Bologna, no qual seus signatários se comprometeram em realinhar seus sistemas de ensino superior internos para a acomodação das novas diretrizes coletivamente decididas. O ideário maior foi a criação de um espaço comum europeu de ensino superior que fosse competitivo e da mesma forma atrativo aos docentes e discentes dos países signatários e de países terceiros. Esse seria um dos grandes passos na iniciativa da reconquista pela Europa do lugar de exportadora de modelo ideal e único de civilização possível, o qual fora perdido para os Estados Unidos logo após o término da Segunda Grande Guerra. A partir de então, a educação superior se reconfigurou abrindo-se ao conceito de uma nova visão de internacionalização para as universidades.

Dito isso, apresenta-se a internacionalização do ensino superior e alguns vieses, quais sejam: a Internacionalização integral – *Comprehensive (CI)*, acontece dentro da universidade alcançando seus aspectos físicos/estruturais e humanos, que formatam o *ethos* e os valores institucionais; Internacionalização do currículo (IoC), que é a incorporação de aspectos e dimensões internacionais, interculturais e globais relativos ao currículo aplicado nas entidades de ensino superior; ambas fazem parte da Internacionalização em casa (*Internationalization at home / IaH*), que surgiu no final dos anos 90 com a conotação da inclusão dos alunos que não se envolveriam em mobilidade estudantil física, onde a universidade ofertaria mecanismos outros de internacionalização e interculturalidade aos seus alunos e comunidades locais; Internacionalização transfronteiriça – *Cross-border*, é a mobilidade física na qual o estudante se desloca a outro país e se insere totalmente em outra cultura, ao retornar ao seu país de origem trará consigo novos aprendizados e olhares diferentes apropriados durante a experiência no exterior, empoderando o seu processo formativo integral. Ainda nessa modalidade, há mobilidade de programas e provedores, que pode ser uma empresa, por exemplo; em uma terceira modalidade fala-se em Polos de Estudantes, Polos de Talentos e Polos de Conhecimento/Inovação situados em países, em zonas ou mesmo em cidades espalhados pelo planeta.

A partir da perspectiva da mobilidade estudantil internacional, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a mobilidade estudantil internacional como processo de qualificação e formação do (a) jovem universitário (a) nos âmbitos da constituição humana, cultural, social e tem como questão norteadora: em que medida essa mobilidade contribui para o processo formativo integral deles, sendo essa a indagação que norteou toda a investigação científica. A aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa se deu por meio do Parecer Consubstanciado n. 5.816.842, CAAE 65252222.5.0000.0037. A mesma tem como objetivos específicos: entender como se dão as distintas formas de internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade; analisar documentos norteadores das políticas e programas no Brasil sobre a internacionalização nas IES; e compreender as experiências da mobilidade estudantil internacional como processos formativos integrais nos quais jovens universitários participaram no percurso da graduação.

O primeiro capítulo discorre acerca da gênese das universidades em território europeu no final do século XI e início do século XII, tratando das evoluções dessas através dos séculos posteriores. Ele traz, da mesma forma, como essa evolução afetou o Brasil, e como as universidades surgiram e estruturaram-se em território nacional, guardando reflexos da política administrativa que vigeu em cada época da história brasileira. Ao final, trata do Pacto de Bologna, cujo processo, iniciado na Europa por países europeus, espalhou-se por todo o planeta como nova forma de internacionalização das universidades ainda na década de 1990. Foi um grande “divisor de águas” dentro da perspectiva do ensino superior e tudo mais que o envolve, expondo as exigências da internacionalização como critério de qualidade de uma instituição de ensino superior.

O segundo capítulo trata do estado do conhecimento. Foi observado, durante o seu processo, a ausência de investigação científica sob a perspectiva de mobilidade estudantil internacional dentro da PUC Goiás. Para essa fase de investigação preparatória, foram usados sítios eletrônicos como *Researchgate*, *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses /BDDT, Catálogo de Teses e Dissertações /CAPES e na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação /ANPEd, em um lapso temporal entre 2011 a 2021. No período proposto, foram encontrados no site da *Researchgate* 10 trabalhos sobre internacionalização no ensino superior com afinidade a este estudo; no site do *Scielo*, 17 produções científicas; no BDDT, não se encontrou produções e, na Capes, 01 trabalho sobre o tema. Na ANPEd, Nacional e nas suas Regionais, dos 25 trabalhos acadêmicos encontrados sobre a internacionalização no ensino superior, 08 deles vieram da ANPEd Nacional, e os demais 17 são provenientes das ANPEd's Regionais, dos quais 05 trouxeram a abordagem da

temática da mobilidade estudantil internacional, sendo 01 da Regional Sul e 04 da Regional Nordeste.

A pesquisa envolveu, também no capítulo 2, a análise da documentação mais pertinente às políticas relativas à internacionalização das IES brasileiras. Bem como também foi ouvido o Assessor da Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás para se ter acesso à visão da instituição, de seu histórico dentro da internacionalização, oportunidade que foram disponibilizados documentos relativos a estatísticas sob vários aspectos. Essa documentação apresentou dados referentes à construção do processo de internacionalização dentro dessa instituição goiana através dos anos, em recorte temporal, qual seja, 2015 a 2019. Os dados permitiram identificar: o país destino mais procurado, o quantitativo de estudantes que participaram do programa, o sexo dos participantes, a faixa etária, os tipos de programas de mobilidade, se foram contemplados por bolsa, e o curso de graduação dos participantes, entre outros.

Por conseguinte, e já adentrando no capítulo terceiro, para o acesso aos egressos participantes da pesquisa utilizou-se o método “Bola de neve” (*Snowball*), pelo qual a pesquisadora obteve contato com os egressos da PUC Goiás por meio de indicações pessoais de seus próprios pares, os chamados “informantes-chave” (VINUTO, 2014). Posteriormente, foi feito um contato preliminar com os interessados para todo o ajuste legal que se impõe à pesquisas que envolvam seres humanos. A seguir, fez-se uso de questionário estruturado/fechado, aplicado online aos egressos que se dispuseram a participar da investigação. Nesse contexto, explicita-se que foram analisadas as respostas dos 09 egressos. Essas foram divididas em categorias a depender do tópico que trataram e coletivamente averiguadas. Os resultados trouxeram o perfil geral de seus respondentes.

A fase posterior foi a de entrevista pessoal com perguntas abertas e momento para manifestação pessoal acerca do assunto àqueles que se encaixaram nos critérios eleitos para essa pesquisa: ser egresso da graduação da PUC Goiás de 2015 a 2022; ter participado de programa de mobilidade internacional estudantil de duração mínima de seis meses durante a graduação; ser residente ou não no município de Goiânia; trabalha ou não na área de formação acadêmica; jovens de qualquer gênero. Foram contatados 16 jovens egressos da PUC Goiás e todos se dispuseram em receber o questionário online inicial. Dentre eles, 09 jovens responderam e concordaram expressamente em prosseguir na pesquisa. As entrevistas individuais e virtuais foram realizadas com 04 jovens que puderam expressar suas visões acerca da mobilidade internacional realizada durante a graduação. Com isso, as análises das falas foram realizadas separadamente em um primeiro momento, logo após, deu-se o agrupamento

das respostas por tópicos de acordo com a condução da entrevista para posterior revisão e compreensão das respostas coletadas.

Como recurso teórico metodológico, utilizou-se a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu (1930 – 2002) tanto para a construção dos instrumentos, quanto para a análise dos questionários e entrevistas. Outros teóricos também foram utilizados para analisar os dados tais como Stalliviere (2009), Spears (2014) e Morosini (2019; 2021), por exemplo.

A sociologia da prática de Bourdieu traz conceitos próprios desenvolvidos ou mesmo aprimorados por seu autor. Cumpre ressaltar que ele não abraçou completamente as teorias de Émile Durkheim (1858 – 1917), Max Weber (1864 – 1920) ou Karl Marx (1818 – 1883), que são considerados os patriarcas da sociologia moderna. Ele fez também uma releitura da antropologia e sociologia e, sobretudo, teve um olhar peculiar lançado à construção do objeto de pesquisa e ao pesquisar em si. Pregava que o sociólogo pode se valer de tantas metodologias quantas fossem suficientes para o desvelar do objeto e fugir da ilusão do conhecimento imediato, ou seja, fugir das pré-noções.

Segundo Bonnewitz (2003, p. 8) Bourdieu pensava a sociedade sob o olhar do conceito de dominação, estando essa presente desde as mais simples escolhas rotineiras, bem como nas mais complexas relações sociais cindidas em dominantes e dominados. Ainda segundo esse autor, a trajetória pessoal de vida de Bourdieu influenciou no desenvolvimento da teoria praxiológica: “É claro que a conversão que tive de fazer para chegar à sociologia não deixava de ter ligação com a minha trajetória social.” (BONNEWITZ, 2003, p. 11) Essa teoria busca romper com a dicotomia entre o objetivismo e o subjetivismo, articulando as duas posições por meio do conceito de *habitus*, sendo esse mediador dessas duas realidades, operando como uma matriz de percepção da realidade e que orienta a nossa prática.

Para esse sociólogo francês, não se pode fechar os olhos às lutas simbólicas que ocorrem dentro dos muitos campos formadores da sociedade, posto que essas lutas são os reflexos da dominação que se diversifica nas mais diferentes formas. Sua teoria traz alguns elementos essenciais como campo, capital e *habitus*.

Campo para Bourdieu é o espaço onde há o embate e rearranjo entre a subjetividade e as condições objetivas da sociedade em disputa pelo poder simbólico detido pelos dominantes, ou ainda, o nicho onde se legitima o poder simbólico daqueles que detêm mais capital acumulado. Cada campo possui certa autonomia, possuindo também diferentes regras, lógica e *habitus* próprio. Dentro deles há constante luta entre os agentes que se esforçam para manutenção ou reprodução de seu espaço social dentro do campo. Assim, os agentes sociais estão distribuídos dentro de vários campos que são hierarquicamente organizados internamente.

É por meio desses campos que os agentes agem no mundo social. Portanto, é na leitura desse espaço social (campo) que se pode observar em qual posição o agente social se encontra. A maior retenção quantitativa de capital pelo agente determina qual a sua posição ocupada dentro do campo, se no polo dominante ou não.

Assim escreve Bonnewitz (2003, p. 52): “... a descrição da sociedade em termos de espaço social permite enfatizar a dimensão relacional das posições sociais”. Nesse viés de raciocínio conclui-se que uma classe social é definida em relação a uma outra, portanto, ela não se define por si só. Ou seja, os campos se estruturam dentro do espaço social, e ainda, eles são formados por classes sociais – agentes organizados pelas semelhanças de capital e *habitus* possuídos. Percebe-se que cada campo possui um *habitus* particular e capitais que o estruturam. Por conseguinte, pode-se relatar que *habitus* é algo adquirido pelo agente durante o seu processo de socialização. É uma estrutura duradoura e transponível que não necessita obediência a regras ou a leis, “funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão” (BONNEWITZ, 2003, p. 77) e são tidos como naturais e instintivos.

Ademais, para Bourdieu em princípio existem quatro tipos de capital, não está o capital relacionado somente a área econômica. São eles: capital cultural, capital econômico, capital social e o capital simbólico. Suas características podem ser descritas a começar pelo capital econômico que alcança os ativos de produção, como o trabalho, e também os bens econômicos, a renda, o patrimônio. O capital cultural relaciona-se com o intelecto e a sua apreensão derivada da socialização do indivíduo. As relações sociais, individuais ou em grupo, desenvolvidas pelo agente compõem o capital social. Já o capital simbólico é aquele que corresponde ao código de honra ou às boas maneiras. Estas funções são capazes de acarretar alguma vantagem social efetiva ao agente, e assim fazê-lo merecedor dos demais capitais (BONNEWITZ, 2003). Em situação de concorrência entre os diferentes capitais para se medir onde o indivíduo está posicionado hierarquicamente dentro do grupo social, o capital econômico preponderará sobre todos os demais, seguido do capital cultural.

Importa considerar que há um ganho às universidades nacionais e estrangeiras participantes desses programas internacionais de cooperação entre si. Elas colecionam ganhos de capital sob diversas perspectivas, podendo citar os capitais científico, cultural, social, financeiro e internacional, todos formadores da competência científica tão almejada nesse campo. Este último, o capital internacional, por causa de disputas em ranqueamento internacional dentre as universidades mais atuantes globalmente dá a elas maior notoriedade e maiores possibilidades de investimentos em suas estruturas e um aumento do prestígio.

Da mesma forma, os jovens em mobilidade internacional apreendem diversos tipos de capitais. No entanto, o maior ou menor grau de apreensão e aproveitamento dependerá do *habitus* de cada um e dos campos nos quais se inserem. As experiências vividas serão únicas a cada jovem. Daí a importância em se analisá-las.

Dito isso, convém algumas considerações acerca de cultura, posto que, os jovens uma vez já nos países de destino da mobilidade fazem uma completa imersão cultural. Em suas rotinas diárias esses jovens convivem com os nacionais e estrangeiros de outros países, e todas essas experiências tendem a crescer ao capital cultural dos envolvidos.

Em complemento ao raciocínio acima, destaca-se que existem algumas teorias modernas acerca do que é cultura. Essas teorias, em consonância com a antropologia moderna, buscam reconstruir o conceito de cultura que foi fragmentado ao longo do tempo. Laraia, em seu livro ‘Cultura – um conceito antropológico’ toma para si o feito de discorrer sobre o tema desde os antigos filósofos antes de Cristo, perpassando pelas variedades de conceitos, teorias, e caminha até a maneira como a cultura opera sobre os homens. Segundo esse autor: “para a compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana” (LARAIA, 2021, p. 63).

Laraia (2021, p. 28) pondera ainda que Edward Tylor (1832 – 1917) deu a primeira definição de cultura do ponto de vista antropológico. Para Tylor cultura é todo e qualquer comportamento que se apreende, ou seja, ele não é geneticamente herdado. Com isso, ele incluiu o conhecimento, hábitos, aptidões, crenças, leis, costumes e regras morais aprendidas pelo ser humano como membro de uma sociedade. Anos mais tarde, Alfred Kroeber (1876 – 1960) desenvolve o raciocínio de que o homem se distanciou do mundo animal graças a cultura, estando situado acima de suas limitações orgânicas e capaz de adaptar-se mesmo diante de grandes desafios.

A cultura influencia diretamente na visão de mundo do ser humano, outrossim, a imersão de uma criança em uma ou em outra cultura criará nela vínculos com a comunidade de acolhida. Do que não se pode concluir pela inadaptação de indivíduos maduros em culturas diversas da sua de origem. Retomando aqui a ideia de Kroeber supracitada, o ser humano supera suas limitações orgânicas.

O pertencimento a uma cultura diferente é facilmente notado diante dos vários sinais visíveis, como as vestimentas, por exemplo, ou por outros meios de sinais invisíveis à primeira vista, como os gostos, o sotaque, o comportamento. Esse sentimento de pertencimento e acolhimento por uma cultura diferente da de origem é importante ao homem e à mulher para que desenvolvam laços, se sintam bem, produzam, ou seja, passem a se incluir na comunidade

nova e assumam os seus papéis dentro dela da melhor forma. Para que isso aconteça, deve haver a predisposição ao entendimento do desconhecido até então. Conforme bem descreve Laraia:

[...] é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2021, p. 101).

A investigação sob a perspectiva do jovem participante de experiências acadêmicas no exterior alcança as perspectivas acadêmicas e também culturais, componentes que são da mesma vivência. Assim, esta pesquisa visou dar um passo no sentido de começar a preencher uma lacuna que precisa ser considerada em pesquisa científica. A apreensão do conteúdo e do que foi vivido e percebido pelos acadêmicos(as) enquanto em outro país, suas várias e novas percepções de mundo que poderão ser positivas e/ou negativas, estimuladoras ou desaconseladoras aos colegas que desejarem aventurar-se futuramente foram algumas questões abordadas. Outros pontos como: se a experiência no exterior trouxe ao participante de ano/semestre acadêmico conhecimentos concretos aplicáveis à sua realidade, e se a sua formação em outro país foi mais tecnicista, mais humanizadora ou houve um equilíbrio entre ambos, foram pontos da mesma forma tratados na pesquisa.

A compreensão das exigências mercadológicas como a grande influenciadora da internacionalização pode mudar a perspectiva da formação do ser acadêmico em construção, ou seja, jovens com tantos sonhos e potenciais e que se veem muitas vezes obrigados a percorrer trajetórias em lugares tão distantes. Tudo em nome de um exigente e seletivo mercado de trabalho. Ou ainda, se a experiência de imersão no exterior teve um cunho mais cultural do que propriamente acadêmico. Ambas fazem parte da formação integral desse jovem e devem ser investigadas indissociadas.

Por fim, nas considerações finais deste trabalho, a pesquisadora faz algumas problematizações acerca da mobilidade estudantil internacional a partir dos relatos das participantes da pesquisa bem como aponta lacunas para futuras pesquisas. Eu te convido a ler essa dissertação!

CAPÍTULO I - INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo trazer a lume o surgimento da universidade no mundo ocidental que se deu durante a Idade Média (476 d.C. - 1453). Serão discutidos a contextualização temporal do surgimento da mesma, o desenvolvimento a partir do local de onde essa instituição medieval se originou e a difusão para demais locais onde também a universidade se fez presente, passando a fazer parte da estrutura da sociedade na qual se agregou.

A cada época, a sua peculiaridade e a cada localidade, a sua singularidade, assim, desenhava-se a instituição universidade através dos tempos. Um de seus objetivos é unir diversos saberes e compartilhá-los de maneira sábia e autônoma, tendo em vista a formação humana, científica, social e cidadã do ser humano. No entanto, conforme a sociedade se complexifica ao longo dos séculos, outros interesses passaram a fazer parte do meio universitário e a caminhar conjuntamente com suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, alguns países emergentes, são agora chamados de países do Sul Global, como o Brasil que, por exemplo, teve um surgimento e desenvolvimento tardio das universidades em seu território. Muito se justifica pelas condições políticas e administrativas às quais era o Brasil submetido anteriormente ainda quando colônia portuguesa, pois a mesma não investia muito, ou quase nada, em educação. Posteriormente à desvinculação da Coroa Portuguesa, infelizmente não se teve uma priorização do sentimento de preservação e desenvolvimento do bem coletivo em relação às decisões referentes às faculdades e universidades brasileiras, mas uma submissão das mesmas às vontades políticas e administrativas particulares de administradores ligados mais ao apadrinhamento do que ao mérito e competência (ALMEIDA, 1956 *apud* BORTOLANZA, 2017, p. 7). A primeira universidade a surgir foi a Universidade do Rio de Janeiro por meio de um decreto datado do ano de 1920, antes dela, o país contava com várias faculdades espalhadas por seu território e algumas tentativas não exitosas de criação de universidades anteriores à do Rio de Janeiro.

Com o pensamento de globalização e internacionalização tão presentes hodiernamente, e não mais podendo se ter a ilusão de restringi-los ao mercado econômico tão somente, havemos de concordar com o que está exposto mundialmente: a educação se internacionalizou também. E com isso, coube aos seus atores principais, as instituições de ensino superior, os discentes e os docentes, as adaptações, novas buscas, novos horizontes, ou seja, um “reprogramar-se”. Mais

acuradamente, a internacionalização das universidades, expressamente oficializada e determinada pela Declaração de Bologna de 1999, se deu como consequência de parte de um processo maior de globalização, o qual já havia sido iniciado anos antes na própria Europa.

1.1 Breve histórico acerca do surgimento e desenvolvimento das universidades no mundo ocidental e no Brasil

O fascínio pelo conhecer é da natureza humana. Já na Antiguidade (4.000 a.C. - 4 C.) se observava os esforços e a excelência dos gregos na busca pelo conhecimento e saber dentro de suas academias e em meio a uma fase de grande profusão entre seus estudiosos marcada pela presença de estudantes vindos de várias regiões ávidos pelo aprendizado.

A universidade tal qual conhecemos na atualidade é o resultado de um processo histórico social cultural que começa no vasto período da Era Medieval, 476 d.C. - 1453, iniciado cronologicamente com a queda do Império Romano. Nesse período a Europa conheceu tempos de grandes mudanças que favoreceram o surgimento das primeiras universidades. Mais precisamente durante os anos do século XII (1101 - 1200) houve um reavivamento das cidades europeias, com um reflexo positivo nas já existentes escolas locais que antes eram isoladas e provincianas, a ponto de, quando o mestre saía da cidade, a escola permanecia fechada até que um próximo mestre aparecesse (OLIVEIRA, 2019, p. 4-5). O fator climático, inesperadamente, também contribuiu com temperaturas mais amenas pelo período entre 1050 e 1300, o que favoreceu a agricultura com a suficiente subsistência à população, o que estimulou a comercialização do excedente da produção, fortalecendo a economia local, bem como às exigências de novas técnicas de agricultura e novas práticas de comércio. Com o cessar das guerras em território europeu, o acesso a outros locais tornou-se possível, com isso, outras culturas, outros saberes e conhecimentos foram trazidos ao continente, conforme demonstra Oliveira (2019):

No âmbito cultural, entre os fatores que se somam ao favorável contexto sóciopolítico e econômico que desencadeou o surgimento das primeiras universidades está a redescoberta, entre os séculos XII e XIII, de uma série de obras que iriam revolucionar o conhecimento europeu, por meio do contato com o mundo árabe, especialmente na Península Ibérica, o qual havia preservado antigas obras da Antiguidade, como trabalhos filosóficos de Aristóteles, obras sobre matemáticas, geometria e astronomia de figuras como Euclides e Ptolomeu, também o conhecimento médico dos gregos antigos, a aritmética árabe e os textos do Direito Romano (HASKINS, 1923; PEDERSEN, 1997 apud OLIVEIRA, 2019, p. 4).

Por detrás de todos esses fatos estão ainda a grande circulação de pessoas, a consolidação dos centros urbanos, o aumento da intelectualidade nas escolas europeias com as novidades advindas de outros centros, o que elevou o número de migrantes às suas cidades atrás de aprendizado, as corporações de ofício, o fortalecimento do comércio que levou ao fortalecimento da classe burguesa. O cotidiano urbano transformado passou a necessitar de alguém que devesse organizar com sabedoria e entendimento as suas novas relações, e essa pessoa deveria ter conhecimento e saber, capaz de unir ciência e cotidiano, figura surgida no século XII e reflexo das mudanças trazidas paulatinamente e incorporadas à vida cidadina. As escolas, que há muito já se encontravam extramuros dos Mosteiros, passaram a ser frequentadas por nacionais e migrantes, e segundo Vendrame (2008):

Percebe-se assim, a importância capital da burguesia nesse processo de desenvolvimento do ensino no século XII. Ela foi a grande influenciadora do ensino voltado às necessidades imediatas, exatamente porque os mercadores precisavam, nesse momento, de outros conhecimentos práticos e teóricos diferentes daqueles ensinados e defendidos, até então, pela Igreja. O comércio pedia uma escrita rápida. Por isso, a letra minúscula da época carolíngia teve que dar lugar à letra cursiva. Houve ainda, um grande apoio ao ensino das línguas vivas (abandonando o latim) e de disciplinas como Cálculo e Geografia, que eram de suma importância para o comércio (VENDRAME, 2008, p. 32-33).

Nesse novo efervescer, surgem as primeiras universidades no mundo ocidental. A data exata do surgimento dessas instituições medievais é bastante controversa entre os doutos do tema, a depender de critérios escolhidos para essa classificação, como por exemplo, a forma do surgimento de uma ou outra universidade, visto que vários foram os seus meios de origem. De forma geral, há a referência à Universidade de Bologna, Itália e à Universidade de Paris, na França, que conquistaram grande notoriedade no final do século XI e início do século XII, entre os anos de 1088 e 1209, respectivamente. Como marco referencial aceito por muitos estudiosos, a Universidade de Bologna foi criada em 1088, portanto a mais antiga instituição universitária da Europa. Segundo afirma Oliveira:

Com o crescente influxo de acadêmicos a Bologna e Paris, o *studium generale* começa a transformar-se numa espécie de grife, e logo diversas escolas vão adjudicar para si tal designação (JANOTTI, 1992). Apresentar-se como *studium generale*, no entanto, constituía um privilégio, geralmente concedido por autoridade política de alta patente, como reis e imperadores, ou pelo papa. Os *studia generalia* constituem as raízes das universidades medievais, e a emissão de bulas papais e cartas de autorização, necessárias à regulação do direito de ensino, vão ser posteriormente tomadas como datas de fundação das respectivas instituições. Ao fim e ao cabo, tais estudos gerais eram escolas que

conferiam o *jus ubique docendi*, isto é, direito de ensinar em qualquer lugar (RAIT, 1918; RASHDALL, 1895). Na prática, correspondiam às escolas que conferiam graus, reconhecidos universalmente, nas artes liberais e nos estudos avançados, e que apresentavam intenso intercâmbio de estudantes e professores (OLIVEIRA, 2019, p. 5-6).

A Universidade de Bologna teve suas origens em corporações de estudantes que moravam na cidade de Bologna e, entre outros conteúdos, se destacou pelo ensino do Direito. Assim, “[...] o *Stadium* [Universidade de Bologna] nasceu dos estudantes para os estudantes, e o termo “universidade”, aliás, vem de sua criação (BREVIÁRIO, 2013; UNIBO, 2017, *apud* Bortolanza, 2017, p. 4)”. Posteriormente, deu-se a criação do *Collegium Doctorum*, em Paris, na França, por volta do ano de 1209, tendo sido criada por professores. Ambas as instituições trouxeram grandes contribuições ao desenvolvimento da educação superior, ao ponto de se ter no continente europeu dois formatos de universidades onde o sul do continente se espelhava no modelo italiano e o norte seguia o formato francês. Diante disso, espalhou-se pela Europa em países como Portugal, Suécia, na atual República Tcheca e Inglaterra a procura por instrução mais condizente às necessidades vividas pela população. Segundo Oliveira, nas primeiras universidades:

A ideia de universidade é ela própria representativa da mudança da condição social, política e cultural da Idade Média. Do campo à cidade, das velhas relações feudais às novas relações cidadinas, é possível afirmar que a produção e a reprodução sistematizada de conhecimento acompanharam essa transformação: abandona antigas escolas em mosteiros isolados, para se dar em novas instituições nos efervescentes e renovados espaços urbanos (OLIVEIRA, 2019, p. 2).

Segundo o historiador moderno Jacques Verger, citado por Vendrame (2008, p. 38), os processos de nascimentos das universidades podem ser divididos em três grupos: as universidades nascidas por desenvolvimento espontâneo, aquelas nascidas por migração e as que foram criadas.

As universidades nascidas por desenvolvimento espontâneo são frutos de escolas pré-existentes, e como exemplos tem-se a Universidade de Bologna, originada das “nações” de estudantes que compunham a escola, e da mesma forma a Universidade de Paris, com a corporação de professores existente em seu quadro. Vendrame (2008), apoiada nos estudos de Verger, cita ainda a Universidade de Oxford e a Universidade de Medicina de Montpellier.

Quanto às formadas por migração, ou “*enxame*” segundo o próprio Verger (1996, *apud* VENDRAME, 2008, p. 39), apresentam-se inicialmente a partir de um grupo de estudantes e

professores advindos de outras instituições com as quais se encontravam descontentes. A grande maioria desse tipo de universidade não resistiu ao tempo. Porém, pode-se citar exemplos como a Universidade de Cambridge, surgida a partir de secessão da Universidade oxfordiana, e a Universidade de Pádua, primeiramente composta por mestres e estudantes dissidentes de Bologna.

Por último, Verger destaca as criadas por Papas ou Imperadores. Possuíam documentos legais como Carta Imperial, ou Bula Papal de criação e autorização de ensino, apresentando seus estatutos e privilégios. O interesse político de manutenção de poder vislumbrado por meio das universidades e pela produção do conhecimento no seio da instituição despertou o interesse daqueles que as enxergaram como úteis ao Império. Como exemplo, cita-se a criação da Universidade de Nápolis por Frederico II, em 1224, “visando formar os juristas necessários ao Império”. (VENDRAME, 2008, p. 39).

Nesse contexto do Medievo de mudança sóciopolítica e cultural e a criação das universidades havia a presença de estudantes de diversos locais que saíam de suas casas para se dedicarem aos estudos nessas universidades em outra localidade ou em até outro país diferentes dos seus de origem.

Os estudiosos como Jacques Verger, supracitado e Serge Lusignan citados por Bortolanza (2017) descrevem a universidade como a instituição medieval mais inovadora criada na Idade Média e destacam:

‘O agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época (VERGER, 2001)’. [...] Para Lusignan (1999), na Idade Média, o cristianismo sempre desenvolveu e impulsionou o desenvolvimento escolar. No entanto, a universidade é um *locus novo*, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas o saber. A preocupação dos homens das universidades não era somente formar o clérigo, mas formar uma pessoa capaz de aprender e de ensinar. (BORTOLANZA, 2017, p. 5)

A perpetuação da existência das universidades medievais está diretamente relacionada ao tipo de conteúdo ensinado por elas. Ou seja, aquelas que se ocuparam em ler a sociedade circundante e em constante transformação e a enxergar suas necessidades passando a ter disciplinas condizentes com a realidade dessas comunidades, ultrapassaram os séculos e muitas permanecem ativas até os dias de hoje como Oxford, Coimbra, Paris, Bolonha e Leipzig. Corroborar esse raciocínio a interlocução do professor Caio de Oliveira:

O desenvolvimento dessas instituições evidencia sua ligação intrínseca ao momento de transição histórica que representou a Baixa Idade Média. Longe de serem sociedades enclausuradas, distantes das questões mundanas e voltada apenas a questões teológicas e filosóficas, as universidades nascem atentas às demandas da sociedade medieval em seus últimos suspiros. São instituições vivas, ligadas aos desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos da Europa. Como afirma Pedersen, foi o uso que a sociedade fez do ensino especializado que determinou o sucesso da universidade. Uma instituição que, por exemplo, “tivesse Grego como uma disciplina especial seria recebido com entusiasmo pelos scholars da Idade Média, mas não teria prosperado no século XX, simplesmente porque era irrelevante para as necessidades da sociedade. (PEDERSEN, 1997, p. 13-14 apud OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Por consequência, as universidades medievais passaram a fornecer para as diversas sociedades aqueles profissionais que eram fundamentais na composição das mesmas, como professores, médicos, juristas e teólogos. Uma vez que os estudantes provenientes de várias localidades, que estiveram em mobilidade física internacional, poderiam regressar aos seus locais de origem. Assim, surge a primeira função das universidades: o ensino. Tendo como coadjuvante a internacionalização do ensino, consequência natural do grande fluxo de imigrantes que faziam parte da mesma.

A importância dessas comunidades de *scholars*, quer seja formada por professores, quer seja formada por estudantes, alcançou privilégios ímpares junto às sociedades vigentes, conforme anuncia Jacques Verger citado por Cusati *et al*:

Tornar-se estudante: isso significava, no final da Idade Média, independentemente do estatuto anterior de cada um, aceder a uma condição privilegiada; significava poder furtar-se ao imposto e às formas mais rigorosas da justiça ordinária, significava poder pleitear determinados tipos de proventos (proventos dos benefícios eclesiásticos sem obrigação de residência), significava tomar assento sob a direta salvaguarda das mais altas autoridades, laicas ou eclesiásticas, intervindo indiretamente pelos ‘conservadores privilégios’ universitários. Antes mesmo de qualquer obtenção de graus, a mera matrícula universitária já era, de uma certa maneira, promoção social (VERGER, 1999, p. 100, apud CUSATI et al., 2021, p. 1).

O caráter internacional das instituições de ensino medieval se fazia sentir desde os estudantes até os professores, posto que muitos não eram provenientes das localidades sede dessas instituições. Assim, conforme afirma Cusati *et al.* (2021) e, entre os pupilos as rivalidades, as intolerâncias, as disputas, bem como as diferenças dentro e também entre as autointituladas “nações”, que eram grupos de estudantes que se agrupavam de acordo com seus

lugares de origem, espelhavam as diversidades culturais, sociais, econômicas e de capital dos diversos países representados dentro delas.

O campo universitário começava a se estruturar e a criar suas regras próprias e cultura única. E aqui não se refere tão-somente aos seus regimentos ou textos legais escritos, mas também ao seu “campo” como *locus* de disputas entre aqueles que dele fazem parte. O campo universitário começou a ser desenhado nesse momento de contato intercultural, social, de conhecimento, de formação de estruturas físicas e ideológicas. Esse caráter universalista intramuros das universidades instaladas em uma localidade, extrapolava a circunscrição de seu local físico e se espalhava por uma gama de outros lugares já diante da internacionalidade dos seus estudantes e dos seus mestres. Jacques Le Goff (1924 - 2014), historiador francês, soma à internacionalidade dos estudantes e mestres, o ensino das ciências, que não conhece fronteiras e tem o direito de ensinar em qualquer lugar (LE GOFF, 1995, p. 64 *apud* VENDRAME, 2008, p. 67-68).

Segundo Cusati (2021), a maioria dos estudantes migrantes nos séculos XIV e XV quando se tornavam egressos de universidades estrangeiras, não retornavam aos seus países de origem, mas permaneciam nos países de estudo onde buscavam uma colocação dentro da sociedade local após a graduação. Esse fato alterou a composição das chamadas cidades universitárias, ou seja, as que abrigavam essas instituições. Ainda, como reflete a citada autora, acontecimentos outros também contribuíram ao aumento do número das universidades que se espalhavam por toda a Europa:

A reforma protestante (1517) impactou positivamente na expansão do número de instituições de Ensino Superior dentro e fora da Europa. Além das criadas pelo Estado e pela Igreja Católica, contava-se agora com as Luteranas e Calvinistas, influenciando diretamente na redução do fluxo migratório dos estudantes. A redução desse fluxo foi possibilitada graças à expansão no número de instituições de ensino (CUSATTI *et al.*, 2021, p. 11).

Nesse contexto, a sociedade conclama a universidade, que é uma importante instituição medieval, a continuar contribuindo com o longo processo histórico evolutivo já iniciado durante a Idade Média, haja vista as mudanças trazidas à formação dos Estados Nacionais vigentes à época. A expansão dos *Studia Generalia* por todo o continente europeu nos séculos XIV e XV, a institucionalização do conhecimento trazido pelas universidades e a renovação econômica acompanhada do crescimento urbano com novos meios de sobrevivência e fomento ao comércio foram fatores colaboradores ao surgimento e fortalecimento desses mesmos Estados Nacionais (SIMÕES, 2013, p. 137-138; NEZ, 2018, p. 31-32). Portanto, as universidades desfrutavam de

uma posição de grande importância. Ainda no século XIV com a expansão das universidades, surgiram as universidades germânicas, as quais passariam a ter um papel diferenciado com o passar do tempo diante da visão de que caberia a essas instituições a representação da cultura de uma nação. Senão vejamos:

No século XIV, as universidades dobrariam em quantidade, tendo sido criadas ou reconhecidas, mais vinte e quatro novas instituições onde já existiam anteriormente; sobretudo, surgiram às primeiras universidades da Europa Central, as alemãs (ROSSATO, 2007). Quanto aos modelos, não houve mudanças significativas nos rumos da universidade, de forma que as novas instituições copiaram ou se adaptaram ao tipo de instituição que já existia, sem inovações. O fato mais importante não foi a expansão na França, Itália e Espanha, mas nos países germânicos, que fizeram a diferença neste momento histórico.

É imprescindível ressaltar que os três fenômenos fundamentais para a universidade nesse século foram: a diminuição da influência da Igreja, os novos papéis da sociedade local e a regionalização com crescimento do poder local. ‘A universidade se emancipou da Igreja, embora esse processo tenha gerado também uma significativa perda da sua autonomia, pois os príncipes e soberanos e o Estado moderno muito lentamente reconheceram esse direito’ (ROSSATO, 2007, p.137). (NEZ, 2018, p. 32)

Como consequência dessa proximidade de relações com o poder estatal, nos 300 anos dos séculos XV a XVIII marcados pelo declínio da Era Medieval e fortalecimento do estado moderno as *Studia Generalia* perderam parte de sua autonomia e foram alcançadas pelo regime político do absolutismo monárquico que compreendia a monarquia, os nobres e a burguesia, classe social que se fortalecia a cada dia nesse período.

Com o Iluminismo (1685 – 1815) e seus pensadores vários países europeus começaram a dimensionar o papel desempenhado pelas universidades na sociedade e todas as influências e consequências dessa inserção desde o medievo até então. Muitos filósofos iluministas passaram a ver essa instituição de ensino como “[...] uma instituição vital para a manutenção e reprodução da identidade nacional.” (CUSATTI *et al.*, 2021, p. 12).

Com Napoleão Bonaparte (1769-1821) na França e Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) na Alemanha, as universidades modernas tomaram caminhos diferentes.

Na França da Revolução Francesa de 1789, as universidades foram revestidas da burocracia autoritária estatal ditando regras aos docentes e discentes, não incentivando uma educação de cunho crítico, ratificando, por conseguinte, os interesses da elite burguesa pós-revolução e do governo imperial como um importante papel na missão da nacionalização. Portanto, como as universidades eram vistas como reprodutoras do regime medieval com currículos embasados na cultura clássica e muitas vezes impeditivos das chamadas ciências

experimentais, muitas foram as reformas por elas sofridas na França. Elas passaram a pertencer ao poder estatal e a elas foram incorporadas algumas características que ainda podem ser encontradas hodiernamente como: certificações, diplomas e os graus.

Na Alemanha, por sua vez, o filósofo iluminista Humboldt buscou assegurar a educação superior embasada na ciência e na autonomia universitária, tão essenciais à nacionalização dos Estados. Ao explicitar a relação pesquisa-ensino trazida por Humboldt, Oliveira (2019, p. 10) esclarece:

No contexto germânico, no início do século XIX, uma distinta orientação para a universidade será seguida. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) institui, na Prússia, o primado da pesquisa científica, ao propor a integração pesquisa-ensino, colocando-os na posição de objetivos fundamentais e indissociáveis. Ao criar a Universidade de Berlim, von Humboldt estabelece um paradigma, antagônico à centralização francesa, em que ‘a maneira de estudo, o conteúdo do ensino e as relações da universidade com as autoridades eram caracterizadas pela ‘autonomia’ (RÜEGG, 2004, p. 5). A autonomia acadêmica, presente na retórica universitária atual, deriva dos conceitos de *Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit*, que designavam, respectivamente, liberdade de ensino do professor e liberdade de aprender dos estudantes (COMAGER, 1963). (OLIVEIRA, 2019, p. 10)

Corroborando esse raciocínio ao que o jurista e pensador da educação brasileira Anísio Teixeira (1900 – 1971) escreve ao referir-se ao legado deixado pelo filósofo alemão Humboldt como “O renascimento da universidade, no sentido literal da palavra, a nova criação da universidade, é feita por HUMBOLDT, no início do século XIX, em Berlim.” (TEIXEIRA, 1968, p. 21). Para esse autor, a Universidade de Berlim é precursora das universidades modernas, aliando pesquisa, ensino e descobertas do conhecimento científico, valorizando a nação e a cultura, rompendo com o modelo medieval de universidade predominante à época. Vejamos:

A Universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea. É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo. A sociedade estava-se transformando, a pesquisa ia voltar a essa universidade, então debruçada toda sobre o passado, jogando-a para o futuro. Ela ia descobrir o conhecimento. Esta Universidade de Humboldt faz-se de tal modo a nova universidade, que toda a Inglaterra vai à Alemanha buscar associar-se ao renascimento científico. A Holanda, que havia começado trabalho paralelo, conjuga também seu esforço com o esforço alemão. E a América do Norte, perdida ainda em duas orientações muito

curiosas - a velha universidade medieval e a de uma universidade extremamente moderna, utilitária, destinada aos problemas da sociedade propriamente dita - vai buscar também novos rumos naquela Universidade, aí colhendo a inspiração para constituir a sua verdadeira universidade moderna, que hoje lembra a Universidade alemã de Humboldt, toda dedicada à pesquisa e à descoberta do conhecimento científico. Vemos, assim, que a universidade, após atingir o seu ápice na Idade Média e, depois, entrar em completa decadência, chegando a ser até fechada, vem, em virtude das próprias transformações sociais, a renascer na Alemanha. Esse renascimento, conforme estava há pouco a dizer, cria uma universidade toda dedicada à Ciência. Mas a Ciência ainda estava longe de ter os aspectos que tem hoje. A Ciência e a Filosofia estavam completamente unidas. De maneira que a maior faculdade da grande Universidade alemã era a de Filosofia, pois a Filosofia era entendida como um desdobramento completo do conhecimento humano, inclusive o científico. Vejam que nas origens da universidade há sempre três grandes orientações que a dominam. E isto vamos encontrar na própria Grécia, em que a Academia de Platão era uma universidade como esta que chegou a haver na Idade Média, não a do final da Idade Média, mas a anterior, uma universidade em busca do conhecimento e não a de apenas comentar o conhecimento passado (TEIXEIRA, 1968, p. 21).

Portanto, a universidade de Paris que até então era a maior referência em modelo de universidade atraindo estudantes e professores de todos os lugares aos seus quadros de docentes e discentes por seus méritos de, inclusive a notável junção entre a Filosofia e a Teologia em pleno séculos XII e XIII que rendeu massiva produção intelectual nesse período, cedeu espaço aos ideais das terras germânicas diante do fortalecimento do desenvolvimento de pesquisa científica e autonomia como elementos formadores desse tipo de ensino no século XIX. O que também atraiu a atenção de vários estudantes e pesquisadores franceses e da mesma forma de diversos outros continentes em busca de novos métodos de pesquisa, dos quais muitos dirigiram-se para a Alemanha (OLIVEIRA, 2019, p. 10). Aqui, então, se consolida a pesquisa dentro das universidades como missão.

Ressalta-se que, tanto a vertente francesa, quanto a vertente alemã de modelos de universidades têm seus méritos e grandes influências sobre as demais universidades criadas pelos cantos do planeta.

Cumprе acrescentar que durante o século XVII não foram criadas muitas universidades em território europeu, havendo uma estagnação da franca expansão das mesmas causados por diversos motivos: ser ainda conservadora, não se voltava ao ensino para o trabalho, buscava atender anseios de jovens nobres ou ricos, estes, por sua vez, eram denominados de “elite”. Por outra vertente, nesse período viu-se o surgimento das mais importantes universidades fora da Europa, ou seja, em outros continentes (NEZ, 2018, p. 33). E assim, a mais importante

instituição criada no Medievo também fincou suas raízes em outros continentes e neles permaneceram como parte constitutiva da sociedade que a cerca.

Para a história da formação das universidades, o século XVIII é tratado como um período dos mais desconhecidos por falta de estudos e relatos da época, porém, não menos expressivo diante dos acontecimentos que se fizeram presentes nesse lapso temporal. Segundo Rossato (2007 *apud* NEZ, 2018):

O século XVIII, no que diz respeito à evolução da universidade, é um dos mais desconhecidos, por não haverem muitos relatos e estudos dessa época. Porém, há alguns fenômenos que podem ser destacados: o crescimento das academias, as escolas técnicas e a extinção da universidade (Rossato, 2007). As academias, surgidas já na segunda metade do século, se proliferaram, tornando-se o centro das novas ideias e da difusão da cultura liberal e colocando num segundo plano as universidades, pois seu prestígio se sobrepôs àquelas. Rossato (2007) também considera que as escolas técnicas foram criadas em vários países, pois naquele momento foi necessário um ensino técnico com um nível elevado de conhecimento. E por fim, a supressão da universidade aconteceu porque nesse contexto histórico o final do século encontrou um caminho diferente preparado para as grandes mudanças e reformas que ocorreriam na Europa posteriormente. Wanderley (1984) destaca que com a revolução industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, surgiram exigências de especializações e técnicas que se ajustassem à uma nova divisão do trabalho. Gradativamente, as universidades tiveram que se adequar aos processos de desenvolvimento econômico e social, segundo as características peculiares de cada nação que foram pensadas inicialmente para formar os filhos da burguesia, logo foram pressionadas a atender a mobilidade da classe média (ROSSATO, 2007, p. 33 *apud* NEZ, 2018, p. 33).

À vista disso, para não desaparecerem completamente, muitas universidades foram obrigadas à reestruturação para satisfazerem as necessidades e clamores de uma sociedade em profunda transformação diante do aparecimento de um novo sistema de produção: o capitalismo. E assim, já no século XIX, novas instituições surgiram em território europeu, houve um grande crescimento de universidades nos Estados Unidos, aumento do comércio pelo mundo com incorporação de novas colônias e o desenvolvimento industrial, fatos que corroboraram decisivamente para que a universidade se tornasse uma instituição sem fronteiras, ou seja, de caráter universal. Porém, sem se recusar à responsabilidade da sensibilização diante das mudanças impostas pela evolução econômica, histórica e social, sob pena de extinção.

Segundo avalia Pereira (2009, p. 31), a importância trazida pelos pensamentos de Wilhelm Von Humboldt, considerado por vários autores como o “pai” da universidade moderna, afirma na finalidade maior da universidade, que é o enriquecimento moral da Nação e do indivíduo, portanto, são duas forças combinadas “a ciência objetiva e a formação subjetiva”

e para que elas aconteçam serão “necessárias duas condições: a interna, do esforço do indivíduo, e a externa, vinda da estrutura e do financiamento”.

Ainda segundo a autora (PEREIRA, 2009), o terceiro elemento do tripé dos fundamentos da universidade, qual seja, a extensão, surgiu mais tarde na Inglaterra, terra originária da Revolução Industrial. Mas conquistou notoriedade nas universidades americanas, que são fruto do modelo europeu de ensino superior, onde discentes e docentes americanos frequentaram universidades europeias como parte da mobilidade internacional das instituições. Já no início do séc. XX a missão universitária de extensão era uma característica marcante das universidades norte-americanas.

1.1.1 Brasil – surgimento e evolução histórica das universidades brasileiras

Nesse contexto de surgimento e de fortalecimento das universidades em continente americano, essas instituições surgiram nas Américas Central e do Sul no século XVI durante a colonização por países europeus, Espanha e Portugal. Cumpre ressaltar que a primeira universidade criada foi de iniciativa espanhola e tinha o cunho de fortalecer a colonização do território ocupado, ocorrendo na ilha de Hispaniola, hoje República Dominicana, em 28 de outubro de 1538 com o nome de *Universidad Autónoma de Santo Domingo*, por meio de Bula Papal. Mais precisamente em território sul-americano, *La Universidad Nacional Mayor de San Marcos* foi fundada em 12 de maio de 1551 nos conventos de Cuzco, a principal cidade do Peru no século XVI. Ela é a única universidade da América que nunca teve sua função universitária interrompida, embora tenha se mudado de lugar por cinco vezes (BORTOLANZA, 2017, p. 6).

Ainda de acordo com esse autor, o modelo francês de universidade foi majoritariamente adotado na América Latina, contudo a influência europeia já por volta do século XIX, cedeu lugar ao modelo norte-americano. As universidades dos Estados Unidos “proporcionaram inovação na formação dos cientistas e nos cursos de doutoramento habilitando-os para as atividades universitárias e desta maneira se diferenciando do modelo europeu” (WANDERLEY, 2003 *apud* BORTOLANZA, 2017).

Nessa esteira de pensamento, segundo Oliveira (2018) a chamada *research university* americana, um aprimoramento do modelo universitário germânico do século XIX, a pesquisa se viu presente desde os anos iniciais na universidade até a pós-graduação do discente, trazendo a cooperação científica como grande incentivo. O autor explicita que:

Daniel Gilman (1831 – 1901) [primeiro Reitor *Johns Hopkins University*, 1876] consegue compor uma seleta equipe de pesquisadores nacionais e

estrangeiros para constituir um sólido programa de formação de doutorado, incentivando ainda a associações científico-acadêmicas e o lançamento de revistas. Poucos anos depois, cerca de 25% de seus acadêmicos figuravam como os cientistas mais respeitados dos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Na outra ponta de raciocínio, e com atraso de quase dois séculos em relação aos outros países latino-americanos, a criação de universidades em solo brasileiro sempre encontrou resistência da própria Coroa Portuguesa desde o início do período colonial. Segundo Durham (2003 *apud* NOVAES *et al.*, 2018, p. 89), “política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior.” Em outras palavras, a Universidade de Coimbra foi o grande destino de jovens brasileiros de famílias de abastadas condições econômicas. Dessarte, o desenvolvimento de uma intelectualidade na colônia, mesmo que fosse somente a da elite, não era do interesse dos portugueses que viam esse tipo de ação como ameaçadora ao controle e total dependência ao Colonizador. Mesmo aos jesuítas, que estavam presentes em território brasileiro desde a primeira ancoragem portuguesa no Brasil e que mantiveram inúmeros colégios espalhados pelo território nacional ao longo dos anos, não tiveram sucesso em implementar universidades no país diante da proibição da Metrópole (NEZ, 2018, p. 34).

Contudo, as escolas para a formação profissional da época colonial se tornaram predecessoras à instituição universitária no Brasil no século XX (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, *apud* BORTOLANZA, 2017). Ou seja, o retrato que se faz da origem da universidade brasileira é a de que remonta a uma estrutura de pequenas unidades separadas de ensino superior, como as escolas de formação de profissionais em nível superior espalhadas pelo país anteriormente, que aglomeradas deram origem às primeiras universidades em solo nacional (TEIXEIRA, 1968). Corroborar esse pensamento a reflexão de Nez (2018) ao trazer a data de 1550, e de fundação jesuíta, a primeira instituição de ensino superior no Brasil, no estado da Bahia, sede do governo à época, a qual era direcionada aos sacerdotes em formação cursando Teologia e Ciências Sagradas. Atribui-se também a essa Ordem a criação de inúmeros colégios e outras instituições de ensino superior pelo país (instituições isoladas).

Somente com a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, em 1808, diante da ameaça da invasão napoleônica a Portugal, que o Imperador viu a necessidade da criação de escolas de ensino superior. Foram criadas, portanto, três escolas, uma na Bahia e as duas outras no estado do Rio de Janeiro. A primeira foi a de Cirurgia e Anatomia da Bahia, que deu origem à atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, a Faculdade de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e

também nesse mesmo estado, a Academia de Guarda da Marinha (DURHAN, 2003 *apud* NEZ, 2018). Essa “refundação tardia” do ensino superior com a criação de cátedras isoladas pela Metrópole está diretamente relacionada ao nascimento do estado nacional, diante da mudança da sede de poder de Portugal para o Brasil.

Nesse ínterim, o Estado controlava as instituições de ensino no país, ditando o currículo, os objetivos, os dirigentes, os programas de formação de profissões liberais a serem implementados, o local de fundação das mesmas, inclusive quais seriam as profissões que, até o ano de 1934 predominaram: os profissionais do Direito, Medicina e das Engenharias (SAMPAIO, 1991; ADORNO, 1988 *apud* BORTOLANZA, 2017). Almeida Junior (1956) citado por Bortolanza (2017) traz a essa falta de autonomia um reforço de comportamento citado em relatório pelo jurista Clóvis Beviláqua (1837), em 1837, “má escolha de alguns lentes nomeados por escandaloso patronato. Em vez de se procurarem notabilidade com poucas e honrosas exceções, só se cuidou de arranjar afilhados”. O que contraria todos os fundamentos da boa administração pública e iria marcar o processo histórico evolutivo da trajetória do ensino superior no Brasil. A esse cenário acrescenta-se:

Nesse contexto de centralismo político de regime imperial, e controle do Estado na educação, estava a criação de uma universidade no Brasil (SAMPAIO, 1991). Nesse sentido, as diferentes faces desse processo de criação do ensino superior contribuíram para desvalorizar ainda mais os critérios acadêmicos: pela absorção de pessoal pouco qualificado; pela manipulação de influências clientelistas e políticas nas contratações; e pela introdução de diferenciais de remuneração e de condições de trabalho sem uma relação com as exigências de competência e desempenho (SAMPAIO, 1991). A falta de planejamento às instituições de ensino superior no Brasil, desde sua origem, em detrimento as ineficiências e cunho político e interesses outros, proporcionam limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população (BORTOLANZA, 2017, p.7).

Ao refletir sobre o ensino superior durante a Regência de Dom Pedro II (1840 – 1889) e os primeiros anos do Período Republicano iniciado em 15 de novembro de 1889, Anísio Teixeira (1900 – 1971) aduz que:

A Regência criou o Colégio Imperial Pedro II e, desde a criação deste Colégio até muito recentemente, não houve ampliação alguma ou criação de outro colégio. Este colégio é francamente ornamental, francamente dedicado à cultura desinteressada do espírito, à cultura intelectual da época passada. Apesar de ter recebido o seu nome, o Imperador não o multiplicou, mas veio a bafejar os liceus de Artes e Ofícios com seus aspectos mais práticos da educação. Vem a República e faz a mesma coisa. O Governo Federal cria escolas técnico-profissionais e não cria ginásios ou escolas secundárias. E,

quanto à universidade, mantém-se estritamente na idéia de uma universidade utilitária de preparo profissional, sem cuidar daqueles outros aspectos da cultura. Era como se se confirmasse o Conselheiro A. de Almeida Oliveira, naquele Congresso de 1882: ‘Nós não podemos ter universidade, porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela’. Esta é uma observação de certa lucidez. Não digo que esteja certa ou errada. Mas havia no Brasil, na classe governante brasileira, uma idéia de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de serviços úteis, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária. E a resistência se mantém. Vem a República, e esta também não cria a universidade. Sòmente em 1920, a República dá o nome de universidade à quatro escolas superiores que havia no Rio de Janeiro. Mas essa Universidade sòmente em 1937 veio a ser realmente implantada. Em 1934, foi criada a primeira universidade em São Paulo e, em 1935, uma no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, que logo depois veio a ser extinguida. O Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões. Nestas ligeiras observações históricas já se patenteia a resistência à idéia de universidade. Quando afinal acaba por se constituir por ocasião do centenário, não passa de uma federação de escolas profissionais superiores. [...]. Notemos, contudo, que a universidade, de que tínhamos experiência, que fôra Coimbra, era uma universidade de escolas profissionais. A cultura geral restringia-se ao Colégio de Artes, sendo os cursos de graduação os do sacerdócio, das leis e da medicina. Essas antigas profissões não eram identificadas como simples vocações, possuindo seus cursos a mais alta categoria universitária (TEIXEIRA, 1968).

Novaes (*et al.*, 2018) complementa que até o período da Primeira República (1889 – 1920) a preocupação com educação no Brasil se reduziu em atender aos filhos da elite no país. Esse autor cita, da mesma forma, Durham (2003) para acontecimentos a partir do ano de 1920, em que a nação brasileira experimentou um movimento pela modernização do país, e claro que ao lado da urbanização, mudança cultural e incipientes transformações econômicas com a industrialização, a educação também reclamava mudanças em todo o seu sistema. Advém daí a proposta de não apenas criar a universidade, mas universidades de espaços abertos a pesquisas e às ciências básicas, substituindo as escolas autônomas, e irem mais além da simples formação de profissionais.

Cunha (2000) citado pela autora Nez (2018) enumera tentativas de criações de universidades no Brasil a começar pela Universidade de Manaus em 1909, a qual não perpetuou diante da não prosperidade econômica na região do Amazonas. Em 1911, criada a Universidade de São Paulo com o fim de se manter por meio de estudantes pagantes, não obteve êxito ao não conseguir manter-se financeiramente, dissolvendo-se em 1917. A terceira tentativa veio do estado do Paraná (1912) com apoio do governo local, porém lei que previa ter a cidade sede de universidades o mínimo de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto, sendo a mesma dissolvida.

Por fim, no ano de 1920 houve a criação da Universidade do Rio de Janeiro, proveniente da junção das escolas de Medicina, Engenharia e Direito, sendo essa a primeira universidade duradoura no Brasil e, da mesma forma, modelo para a maioria das demais criadas posteriormente a ela.

Para Sguissardi (2009 *apud* NEZ, 2018) o modelo napoleônico de universidade se consagrou no país a partir da ratificação pelo Estatuto das Universidades de 1931. Seguindo a Universidade do Rio de Janeiro, foram criadas posteriormente a Universidade Federal de Minas Gerais, depois a Universidade do Rio Grande do Sul, em seguida a Universidade de São Paulo, em 1934. Essa última é considerada como uma primeira tentativa próspera de definição mais ampla de universidade quanto aos seus objetivos (OLIVEN, 1990 *apud* NEZ, 2018). Ainda, segundo Sguissardi (2009) citado por Nez (2018) em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF) com projeto inspirado no estudioso da educação, Anísio Teixeira. No entanto, seu espírito livre e crítico não vingou diante do conservadorismo do Estatuto das Universidades de 1931. Nessa ocasião, muitas críticas eram feitas às universidades diante do modelo aglutinador das faculdades autônomas reagrupadas e pelo modo como o ensino profissionalizante se dava dentro das universidades. Não diferentes eram as universidades confessionais no país, que também mantinham esse mesmo perfil (SGUISSARDI, 2009).

Na década de 1930, o Brasil superava 30 milhões de habitantes, e mesmo com a ampliação do número de vagas no ensino superior no Brasil, somando-se as entidades de ensino públicas e as privadas, o total seria um número próximo a 34 mil vagas, o que revela a insuficiência de vagas para o atendimento da demanda e, da mesma maneira, sempre se retratou a realidade de que filhos da elite e da classe média frequentavam as universidades públicas no país (NOVAES *et al.*, 2018). Da mesma forma, em Novaes (2018) ao referir-se ao pensamento de Saviani (2013) refletindo sobre o ensino superior no país, descreve que o aumento da demanda por vagas em universidades e/ou ensino superior se deu pelo crescimento da elite no Brasil, e não pelo aumento das oportunidades de acesso pelas demais classes a esse sistema de ensino.

Com o governo de Getúlio Vargas houve a retomada da ideia de controle das universidades, ou seja, a autonomia das mesmas foi drasticamente reduzida por meio da Constituição de 1934. Ainda sim efeitos positivos foram produzidos com a oportunidade de acesso ao ensino superior dado pelas faculdades autônomas e o seu aproveitamento para a formação de professores que lecionariam nas escolas normais e no ginásio, alavancando a carreira de magistério que foi amplamente aproveitada pelas novas classes médias surgidas nesse período (SAMPAIO, 1991; NOVAES *et al.*, 2018).

Ao referir-se às universidades brasileiras e ao momento político da década de 1930, Sguissardi (2021, p. 318) infere que mesmo dentro de um contexto de centralização político-administrativa e também ideológico com a concentração de poderes no governo federal, houve a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935, o que significou uma tentativa não duradoura em implantar no país alguns traços fundamentais da universidade humboldtiana. A prevalência da resistência do governo à época fez-se sentir rapidamente nessas instituições com o restabelecimento dos fundamentos do modelo napoleônico de universidade.

Entre o lapso temporal de 1945 a 1964 pode-se destacar alguns acontecimentos no cenário da educação superior no Brasil: tímido crescimento no setor do ensino superior público, crescimento no setor privado de educação superior, de maioria católica e presbiteriana, início das redes de universidades federais, expansão do sistema universitário estadual de São Paulo, surgimento de instituições de menor porte estaduais e municipais em todo o país. Nesse contexto, cita-se ainda a atuação da União Nacional dos Estudantes, a qual reivindicava uma profunda reforma no sistema educacional, inclusive questionava acerca do autoritarismo e conservadorismo impostos pela Era Vargas ao sistema. Também pode-se acrescentar a esse período a criação dos primeiros cursos superiores noturnos no Brasil, demanda amplamente alcançada pelas entidades de cunho privado, e com o fim de oportunizar acesso ao ensino superior àquele jovem que não poderia manter-se longe do mercado de trabalho enquanto estuda. Nesse ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi votada em 1961 e acabou por atender aos anseios dos conservadores e privatistas, legitimando e ampliando o sistema já em vigor (NOVAES *et al.*, 2018).

Em 1948 nasce a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) constituída de cientistas brasileiros e da América Latina de diversas áreas que buscavam a valorização da ciência, pesquisa e autonomia dentro das universidades brasileiras. Pode-se aqui também incluir a criação pelo governo de dois órgãos, ambos no ano de 1951, o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e a Capes (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que corroboraram com o desenvolvimento da ciência no país, atuando ativamente desde a graduação até a pós-graduação (SGUISSARDI, 2021). A partir do ano de 1965 a pós-graduação começou a se institucionalizar no país, e a Capes, como órgão governamental, passou a coordenar essa atividade disponibilizando aos professores bolsas de estudo para o exterior. Sguissardi (2021, p. 328) ainda complementa que o modelo atual de universidade no Brasil foi influenciado positivamente pelo implemento privilegiado da pós-graduação, posto que a exigência da produção científica para “avaliação e credenciamento dos programas de pós-

graduação fez desses o quase exclusivo espaço de pesquisa nas universidades e instituições de ensino superior do país”.

No período dos anos 40 – 60 o Brasil vivia um momento de lutas por reformas, inclusive a Reforma Universitária que contou com a participação ativa da UNE (União dos Estudantes Universitários) apoiada por intelectuais de esquerda. Assim, nesse contexto, e sob a coordenação de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a UnB (Universidade de Brasília) nasce em 1960, figurando em seu quadro professores e cientistas de renome internacional, inclusive contando com a participação da UNE e da SBPC. Aberta oficialmente em 1962, logo em 1964, portanto passados dois anos tão-somente, o Regime Militar adentra a universidade e põe fim ao que de novo se havia construído e pensado para o futuro dessa entidade federal de ensino superior (SGUISSARDI, 2021).

Durante o Regime Militar, entre os anos de 1964 a 1985, em seus primeiros anos houve o incentivo da criação de faculdades privadas advindo de clamores de alguns setores da sociedade e que redundou na Reforma Universitária de 1968. Houve, então, uma grande expansão no número de matrículas nos cursos superiores, tanto privados quanto públicos. A Reforma de 1968 feita pela Lei 5.440, trouxe algumas novidades ao campo universitário, entre elas, e a mais importante segundo Nez (2018, p. 36), as “condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária brasileira”, posto que, até então haviam somente faculdades isoladas e aglutinadas sob o nome de universidade. Ainda, às instituições isoladas foram dadas o status de excepcionais e transitórias, bem como às universidades seria aplicada a indissociabilidade do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O chamado “milagre econômico” desse período, refletido no aumento da classe média na sociedade e oportunidades no mercado de trabalho criadas dentro do aparelhamento burocrático estatal e em setores modernos da economia, reforçaram a necessidade de abertura do ensino superior ao sistema privado empresarial. Segundo a autora Durham (2003 apud NOVAES *et al.*, 2018) o setor privado foi quem melhor aproveitou essa expansão da classe média em busca ao ensino superior, e já nos anos de 1980 as instituições particulares de ensino desse nível de ensino possuíam 64,3% de toda oferta neste campo. Um dos motivos, segundo a autora, foi a oferta de cursos a preços módicos, porém de duvidosa qualidade quanto ao mínimo de exigências acadêmicas. E ainda outro motivo se poderia enumerar a satisfação imediata dos anseios de muitos que visavam ao diploma rapidamente com o intento de entrar no mercado de trabalho e ganhar muito dinheiro (SANTOS; CERQUEIRA, 2009 apud NOVAES *et al.*, 2018).

Nessa conjuntura, o setor privado de ensino superior se bipartiu entre aquelas instituições sem fins lucrativos, seja comunitária ou confessional, assemelhando-se ao setor

público, e naquelas que se assemelhavam a empresas, visando ao lucro. Ainda conforme expõe Novaes (*et al.*, 2018) essas últimas instituições de ensino se estabeleceram principalmente nas Regiões mais ricas do país, por exemplo no Sudeste, onde seria maior a probabilidade de garantia de lucro. No entanto, a qualidade inferior do ensino, e por vezes a ausência de incentivo à pesquisa acadêmica foram características que marcariam boa parte das mesmas. Por outro lado, as Regiões em menor privilégio econômico não atraíram vigorosamente o interesse desse tipo de instituição do setor privado, o que levou a uma maior dependência ao setor público de ensino. Santos e Cerqueira (2009 apud NOVAES *et al.*, 2018) apresentam que houve um crescimento de 145% no número de instituições privadas entre os anos de 1985 e 1990 no Brasil. Novaes (*et al.*, 2018) prossegue nessa linha de pensamento e enfatiza:

[...] o Governo Collor (1990 – 1992) implantou no Brasil uma política neoliberal, que pregava o Estado Mínimo e estimulava as privatizações dos serviços públicos, inclusive na educação, visando reduzir os gastos públicos, existindo um distanciamento do Estado para com a educação. [...]. Foi no ano de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que a atual LDB (BRASIL, 1996) foi criada. A nova lei trouxe importantes mudanças a respeito do ensino superior no Brasil: Em primeiro lugar, definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e recredenciamento. [...] passou a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar (DURHAM, 2003, *apud* NOVAES, 2018, p. 101).

Ainda segundo Novaes (*et al.*, 2018), com essas alterações, e somadas a periodicidade do recadastramento com uma anterior avaliação, muitas instituições de ensino privadas se viram obrigadas a se adequar às exigências legais. No entanto, houveram aquelas que burlaram a lei e não investiram seriamente nas alterações e adequações, o que reflete negativamente na qualidade da educação e seus reflexos futuros no país. Esse mesmo autor reforça crítica no sentido da ausência de esforços dos governos no reforço às escolas de nível precedente ao universitário, o que vem reforçar a ideia original de desde a criação das universidades no Brasil, de que as mesmas servem aos filhos dos mais abastados financeiramente (elite) que possuem melhores condições de enfrentarem um processo seletivo desigual e de nele obterem aprovação. Do que se conclui, há o reforço à desigualdade dentro do campo acadêmico.

Durante todo o período da década de 1990, mais uma vez, o Brasil viveu uma grande expansão do setor privado na educação superior, o que acentuou o processo de mercantilização da mesma. Dessa vez, houve influência direta da Reforma do Estado, com a transformação da educação em atividade não exclusiva dele, e da mesma forma, as orientações trazidas pelo

Acordo de Comércio e Serviços firmado pelo país com a Organização Mundial do Comércio / Gats, no ano de 1994. A principal característica trazida à educação por esse acordo foi a sua inclusão na categoria de serviços, conforme Maués (*et al.*, 2017) assevera:

A educação superior brasileira vem desembocar, na década de 1990, em um processo acelerado de privatização e de mercantilização. Isto é, não apenas aumentaram consideravelmente as matrículas nas instituições privadas, como também estas passaram a atender, predominantemente, aos interesses do mercado (...) O governo brasileiro implementou estratégias e ações de internacionalização, seguindo uma tendência mundial, buscando desenvolver programas universitários, estimulando o estudo de uma língua estrangeira, procurando realizar a internacionalização de cursos; criando condições mínimas para incentivar discentes e docentes a estudarem no exterior; promovendo mobilidade para os professores e pessoal administrativo; visitas de professores e pesquisadores a outros países para participar de seminários internacionais, dentre outras ações (MAUÉS *et al.*, 2017, p. 336-337).

Ainda se tratando de universidade brasileira e sua realidade no fim dos anos de 1990 e início do novo século, Sguissard (2021) apresenta a existência de predomínio do modelo neonapoleônico em detrimento de uma minoria com tendência ao modelo neohumboldtiano, na medida que somente universidades com grande percentual de professores doutores com dedicação integral e um programa de pós-graduação bem consolidado poderiam fazer jus ao modelo germânico, que conjuga a formação com a atividade de pesquisa.

Em outro ponto, o pensamento trazido por Bortolanza (2017) observa a universidade como formadora de profissionais logo em suas origens, e já diante da complexidade das relações e necessidades do século XIX, como o modo de produção capitalista e suas exigências, transforma a relação universidade e sociedade, conforme se extrai:

Embora a história da universidade mostre que sempre foi sua função a formação de quadros ocupacionais, tradicionalmente indivíduos vinculados às faculdades superiores de medicina, direito e teologia, é a partir do século XIX que esse papel vai se complexificar, na medida em que distintas ocupações, cada vez mais especializadas e organizadas, vão investir na profissionalização. Adquirir reconhecimento como profissão era importante, não apenas porque as associava com ofícios de prestígio - medicina, direito e teologia -, mas também porque a figura idealizada de dedicação e aprendizado desinteressados ofereciam legitimação política para a afirmação do grupo no mundo do trabalho (FREIDSON, 1988). [...] a fragmentação da unidade do conhecimento em distintas disciplinas, a organização das profissões em entidades de classe e uma nova divisão do trabalho nas sociedades capitalistas foram responsáveis por intensificar os elos entre educação superior e profissões a partir do século XIX (JARAUSCH, 2004). (BORTOLANZA, 2017, p. 14)

Nesse cenário, que não sejam despercebidos os ditames impostos pelo neoliberalismo do século XXI aos países do mundo, como expressão do capitalismo, que conseqüentemente refletem, nas questões internas administrativas, políticas, sociais e econômicas de todos os Estados, inclusive e determinantemente, na educação e sua estrutura organizacional na qual estão as universidades inseridas. Em se tratando de ensino superior e universidade, há acirrada discussão entre ser a educação um bem público, portanto comum a todos indistintamente, ou se a educação é bem mercadológico mensurável. Nesse último caso, havia uma internacionalização vertical, representando nova forma de colonialismo dentro das instituições de ensino superior, em contraposição à internacionalização horizontal, na qual prevalecem as trocas, a solidariedade e a equidade.

A primeira vertente (bem público) é defendida por alguns países, onde encontramos forte voz nesse sentido vinda dos países latino-americanos com apoio, inclusive, da UNESCO (MOROSINI *et al.*, 2021, p. 55). Ademais, conforme assevera Freitas (*et al.*, 2020) a atuação da UNESCO não é neutra, há por parte desse organismo internacional uma preferência em atuar na educação superior, não por acaso, pois esse é o setor que melhor representa o desenvolvimento e fortalecimento de um país, envolvendo todo um arcabouço político, econômico e social. No Brasil, com a abertura do mercado nacional ao mercado internacional a partir da década 1990, houve uma nova estruturação social no país desencadeando novas relações entre as políticas públicas e instituições inter-relacionadas. E conforme afirma Morosini (*et al.*, 2021, p. 48) “as transformações na economia mundial, suscitaram modificações intersetoriais, alavancando subseqüentemente processos de internacionalização nas instituições de ensino superior” brasileiro, na medida em que as universidades precisariam suprir as necessidades e acompanhar as realidades do mercado local e global. Em seqüência, complementa a autora:

A educação como bem público destaca a perspectiva acadêmica, que defende a internacionalização da aprendizagem e do conhecimento e que possui como fundamentos e propósitos a solidariedade, as trocas científicas e culturais, a integração entre as esferas locais e a global, a equidade social e cognitiva, o desenvolvimento sustentável, a qualidade científica e dos processos de formação escolar, a interculturalidade, entre outros (JACOB CHAVES, 2015 *apud* MOROSINI *et al.*, 2021, p. 55-56).

A segunda vertente ecoa de organismos internacionais de cunho econômico, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, que interessados na defesa da universidade como empresa que vende produtos aos que se dispuserem a pagar por eles. Esse é

o pensamento neoliberal, que parte da lógica da produção do bem e de sua posterior comercialização. Estimulado pelas tecnologias de informação e pela privatização das universidades, o chamado “capitalismo acadêmico” vê a educação como serviço mensurável. Conforme Morosini (2021) elucida:

[...] O século XXI mantém esta característica [a expansão das instituições de ensino superior] e acrescenta a expansão da privatização, não importando os limites políticos do Estado-nação. Estas IES (Instituições de Ensino Superior) constituem-se como organizações que possuem campi em vários países, na perspectiva da matriz ou como consórcio ou, também pelo controle acionário da Instituição de Ensino Superior (MOROSINI, 2021, p. 54).

Ainda segundo essa mesma autora, no Brasil, no ano de 2002, houve o Fórum Social de Porto Alegre, que posteriormente resultou em debate na Reunião Ibero-Americana de Reitores de Universidade Públicas no mesmo ano. Nessa Reunião buscou-se interpelar as proposições da Organização Mundial do Comércio /OMC que buscavam transformar a educação em um dos 12 serviços do Gats (Acordo Geral de Comércio e Serviços). Em reforço à ideia de educação como serviço público tanto as conferências mundiais da UNESCO (1998 e 2008), quanto às Conferências Regionais do Ensino Superior da América Latina e Caribe /Cres (2008 e 2018) se posicionaram contrárias às propostas da OMC. Portanto, nesse momento “a internacionalização universitária, meio para uma Educação Superior como bem público e pertinente, almeja não só o acesso, a permanência do estudante e a sua graduação, mas a equidade” (MOROSINI, 2015, *apud* MOROSINI, 2021, p. 55).

Diante de perspectivas e discussões tão estreitamente relacionadas às universidades no mundo e no Brasil, apresenta-se a conceituação do processo de internacionalização que as permeiam hodiernamente. A teórica Jane Knight citada por Morosini (*et al.*, 2021, p. 35) apresenta conceito bem aceito entre os estudiosos do assunto e “se refere ao processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, nas funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária”.

Atualmente, a internacionalização, que está presente desde a gênese das universidades sob a forma de mobilidade transfronteiriça de pessoas, atinge ainda as atividades de pesquisa, as universidades e a construção da ciência como acontecia no século passado, acrescentando-se a isso a interferência na função ensino dentro das IES. A internacionalização se apresenta como um campo científico na medida em que conversa com a multidisciplinariedade universitária, se faz presente em seus diferentes *ethos* dentro do campo acadêmico, e podendo, inclusive, se consubstanciar em reforço ao monopólio da competência científica, que espelha um campo

dominado por países do chamado Atlântico Norte ou Global Norte, que visam um modelo de universidade mundial. Tais países se posicionam como únicos detentores desse conhecimento científico introduzindo a ideia de nova forma de neocolonialismo que reforça as assimetrias entre o Norte e o Sul, sendo, portanto, criticados por teóricos do campo como “Fanon e Césaire, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo, entre vários outros” (MOROSINI, 2021, p. 50).

Como processo em constante evolução, a internacionalização precisa se adequar constantemente às tendências globais, regionais e locais. Nesse sentido, como cita Knight (2020) há dois pilares interdependentes na internacionalização das universidades. Enumerando-os temos a Internacionalização em casa (*Internatiionalization at Home IaH*) e a Internacionalização transfronteiriça ou *Internationalization Cross-border*. A primeira acontece dentro do próprio país ou no campus da universidade, não havendo a necessidade de deslocamento físico. Ela compreende a Internacionalização do Currículo, tanto o formal quanto o informal, em todas as suas competências, introduzindo aos mesmos a interculturalidade, aspectos internacionais e globais. Como exemplo, cita-se a oferta de disciplinas em língua estrangeira, normalmente na língua inglesa, ou o desenvolvimento de atividades extraclasse como seminários internacionais com a participação de estudantes de outros países e da comunidade local. Ainda dentro da Internacionalização em casa, a Internacionalização integral – *Comprehensive /CI* se caracteriza com a reestruturação de todo o aparato estrutural e físico da universidade (ex. placas bilíngues), bem como de seu elemento humano, tais como a capacitação de seus colaboradores em uma língua estrangeira, a exposição dos mesmos a eventos de pesquisa, interculturais e internacionais com o escopo de um melhor acolhimento e solução de questões que envolvam a internacionalização no dia a dia da instituição.

Em se tratando de Internacionalização transfronteiriça, a citada autora reforça tendência mundial em expô-la em três tipos de gerações de educação transfronteiriça. Aqui se explicita a diferença entre internacionalização e a educação transfronteira para melhor compreensão desse tipo de categorização. Portanto, a educação transfronteiriça não é o mesmo que internacionalização, mas, outrossim, se integra como parte dela, e se define como “movimento de pessoas, conhecimentos, programas, provedores, políticas, ideias, currículos, projetos, pesquisas e serviços que atravessam limites jurisdicionais nacionais ou regionais” (Knight, 2007 *apud* Knight, 2020). Assim reforça Knight:

Qualquer estudo da educação superior mostra que a mobilidade acadêmica está acontecendo há muito tempo. Pesquisadores e conhecimentos

estão se movimentando pelo mundo há séculos. [É a primeira geração.] No final do século XX, porém, o movimento de programas e instituições ensino superior através de fronteiras se tornou mais popular e numeroso. Não mais havia incidências isoladas de programas e provedores estrangeiros residentes em um pequeno número de países; os números começaram a aumentar exponencialmente. No início dos anos 2000, alguns países começaram a desenvolver uma massa crítica de provedores, programas e estudantes estrangeiros, e a terceira geração na forma de polos, cidades, zonas educacionais começaram a aparecer. [...] Digno de nota é que essas gerações não se excluem mutuamente (KNIGHT, 2020, p. 85).

Ainda em consonância com a nomeada autora, o número de estudantes em mobilidade estudantil de graduação e pós-graduação cresceu enormemente nos últimos 50 anos, saltando de 238 mil na década de 1960 para 3.3 milhões no ano de 2008. Buscam eles, geralmente, uma titulação plena, uma pesquisa, um estágio ou também um estudo de curto prazo. Estatísticas indicam que esse tipo de mobilidade continuará em expansão, o que implicará novas formas de acolhimento dessa demanda crescente. Ao se referir à segunda geração, a teórica explica que os programas e provedores são móveis, e não somente os estudantes. Da mesma forma esclarece que provedor pode ser uma instituição, uma empresa ou uma organização. Os estudantes poderão ter acesso ao conhecimento sem sair de casa. Reforça Knight que um modelo único de educação transfronteiriça jamais se ajustaria a todos os países, porquanto há diferenças de prioridades e culturas locais a serem consideradas nas abordagens e conteúdos disponibilizados a cada um. A terceira geração, se assenta nos polos educacionais que são definidos como um “esforço concentrado e planejado por um país (ou zona, ou cidade) para construir uma massa crítica de atores no campo da educação/do conhecimento e fortalecer seus esforços a fim de exercer maior influência no mercado educacional.” (KNIGHT, 2020, p. 87). Podendo ser Polo de Estudantes, Polo de Talentos ou Polo de Conhecimento/Inovação, havendo uma gama de questionamentos acerca dos mesmos, indo desde a associação entre universidade e empresa, a garantia da qualidade, a centralidade da competitividade dentro desses polos, garantia da diversidade cultural, ou mesmo o reflexo desses polos no desenvolvimento regional, entre outros.

De tudo exposto, nota-se que a internacionalização das universidades é hoje algo que está em constante evolução e de alta complexidade envolvendo um sem número de atores, tanto locais como internacionais. Também está intrinsecamente conectada com interesses da globalização como um ideário de uniformidade global em que as predileções de organismos internacionais e empresas transnacionais ditam os rumos que deverão ser perseguidos, seus limites, alcances e a quem servirão.

1.2 Processo de Bologna – 1999, Itália

A gênese das universidades foi no território europeu há nove séculos. Nessa perspectiva, a Europa manteve o monopólio do conhecimento dentro de suas fronteiras, até que, logo após o término da 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945) com países europeus devastados pela guerra, economias fragilizadas, sociedade civil em reestruturação, no cenário de um continente de múltiplas soberanias, com diversidade de culturas, línguas, organização social e econômica, que valoravam um nacionalismo local próprio de cada país. Essa Europa, não por acaso, diante de tantas diferenças havia sido palco de vários conflitos bélicos. A hegemonia eurocêntrica do conhecimento institucionalizado se desgastou, e assim, florescem os Estados Unidos com uma forte economia e seu sistema de ensino superior em pleno vigor em consonância com as inovações e com pesquisas em desenvolvimento por todo o país (BIANCHETTI *et al.*, 2015; WIELEWICKI, 2010). Acresce a esse pensamento os dizeres que seguem, segundo o próprio Bianchetti:

Na perspectiva da construção de uma cosmovisão, de esquemas, de construtos de pensamento para a compreensão dos seres humanos e do mundo, do universo, enfim, os europeus constituíram e, por adesão, força bruta, coerção ou convencimento, impuseram-se ou conformaram o mundo à sua imagem e semelhança. Na mitologia, na cosmologia, na filosofia, na teologia, na organização de instituições – o Estado, as escolas, as igrejas, as universidades -, foram pioneiros, desenvolvendo, a seu modo, um processo civilizatório imposto pela força do argumento e/ou pelo argumento da força. E este processo de domínio, iniciado há muitos séculos, mantém-se na Idade Média, adentrando a Modernidade e a Contemporaneidade. Evidentemente, a afirmação do domínio, da hegemonia não se dá sem lutas, conflitos e todas as demais características da complexidade de um movimento histórico que não é feito com base na democracia, no entendimento, nos acordos. De qualquer forma, a precedência histórica e as estratégias para fazer valer essa precedência, favorecem a Europa até quase meados do século XX. Isto a despeito das duas guerras mundiais, da frustrada Liga das Nações e posteriormente da Organização das Nações Unidas para tentar consensos em torno de conflitos que envolveram e ainda atingem nações e blocos.

[...]

Ao conceberem-se e agirem como o centro, os europeus, em todas as dinâmicas constitutivas da sociedade, em termos conceituais e históricos ou de uma narrativa, foram respaldados pela materialidade histórica. O domínio das navegações, do comércio, do tráfego e tudo aquilo que perpassa estas realizações-conquistas, está expresso e subentendido nas relações metrópole-colônia; o desenvolvimento industrial capitaneado por determinados países europeus, continentais ou não, com destaque para Inglaterra, França e Alemanha, tendo no trabalho o fulcro central da dinâmica econômica, da produção de riquezas, são indicações de dois momentos sucessivos da história da Modernidade e Contemporaneidade em que, de fato e de direito a Europa foi o centro. No entanto, quando se gradativamente passa a ingressar na chamada 'economia do conhecimento' (BINDÉ, 2007), agregada a outras

crises, a eurocêntrica posição começa a ser abalada. (BIANCHETTI *et al.*, 2015, p. 227-228)

A rápida reação europeia começa a tomar contorno já em 1952 com a criação da Comunidade Europeia, formada por 12 Estados. Ainda, em sua Carta Magna de 1988 as universidades europeias conjugam o futuro da humanidade com o desenvolvimento das universidades. No ano de 1992 surge a União Europeia elevando o número para 28 Estados participantes.

Em 1999 é assinada a Declaração de Bologna, na Universidade de Bologna, marco inicial das *Studia Generalia* no final do século XI, que dá início ao Processo de Bologna. E conforme assinala Bianchetti:

Ao desencadear as iniciativas em relação à organização da UE, um amplo leque de frentes são mobilizadas e, no que diz respeito à nossa análise, importa destacar as questões relacionadas à educação e afins. Nesta perspectiva, com o Processo de Bolonha, visando a criação de uma Área Europeia de Ensino Superior (AEES) (GARCÍA MANJÓN, 2009) – a UE entrará, com um projeto competitivo⁽¹⁰⁾, no jogo de disputa do mercado do ensino superior (ROBERTSON, 2009), com a compatibilidade dos sistemas de ensino, a mobilidade de professores e alunos e a empregabilidade dos egressos. Conforme esta autora, a educação superior será utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da UE e da sua globalização, desencadeando-se uma competição por ‘mentes e mercados’ (BIANCHETTI, 2015, p. 412).

Conforme enumera Wielewicki (2010), a Declaração de Bolonha traz algumas prioridades, quais sejam:

[...] a adoção de um sistema convergente de graus acadêmicos entre os países, adoção de um sistema de educação superior em dois ciclos, o estabelecimento e generalização de um sistema de créditos acumuláveis, a promoção de mobilidade acadêmica, a garantia de qualidade e o incremento da dimensão europeia de educação superior. (WIELEWICKI *et al.*, 2010, p. 224)

Isso implica dizer que as diferenças entre os países signatários no que concerne ao sistema de ensino superior seriam tendentes ao desaparecimento, buscando um processo comum entre eles; criação de um modelo único para gerir o sistema universitário de ensino superior nos moldes europeus; livre circulação de docentes e discentes como uma menção histórica ao início da criação das universidades onde não haviam fronteiras físicas ou legais ao conhecimento; a validação de uma longa construção de esforços para a Área Europeia de Ensino Superior / AEES.

O Processo de Bologna despontou como um marco reformador da maneira como os países lidam com as suas universidades, o conhecimento por elas produzido e seus produtores intelectuais e a conexão com a sociedade global, sem se olvidar da exacerbada competitividade e a disputa pelos melhores cérebros e melhores mercados. Nesse sentido, Santos (2002), Coutinho (1995) e Morosini (2006) citados por Brandalise (*et al.*, 2020) reforçam a ideia de que a globalização, que é um processo iniciado por volta da década de 1970, envolve dimensões econômicas, políticas, sociais, culturais, jurídicas e também religiosas e traz a ideia de uma universalização com fundamentos de eliminação das fronteiras dos países. Assim, o modelo eurocêntrico de AEES como formato ideal e exitoso, é um dos reflexos da globalização na área da educação voltada para o setor produtivo. A retomada da hegemonia europeia impulsionaria a ciência dentro das suas universidades, ampliando a competitividade entre seus pares e abrindo oportunidades a outras pessoas de diversos locais. Conforme a Declaração de Bologna (1999, p. 2) expressa:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica.

E por outro lado, à medida que a importância do ensino superior europeu passou a ser mais claramente discutido no contexto interno da União Europeia, autores como Calderón Iglesias (2009 *apud* BIANCHETTI, 2015) expuseram qual o real papel a ser desempenhado pela educação:

[...] a medida que ha avanzado el proceso de integración europea, la dimensión de la educación ha pasado a ocupar un papel relevante que, más allá de contribuir a los objetivos Económicos marcados en las primeras etapas de integración... (IGLESIAS, 2009, p 31 *apud* BIANCHETTI *et al.*, 2015, p. 231)

Significando que às universidades caberá um desempenho além de suas funções de ensino, extensão e pesquisa, as quais deverão contribuir com os objetivos econômicos desenhados pelo bloco europeu. Ideia que traz grandes controvérsias e discussões pelo mundo afora, inclusive no Brasil.

Por certo, o Pacto de Bologna (1999) inovou ao estabelecer um novo sistema de regras ao ensino superior europeu, o qual foi seguido por inúmeros outros países posteriormente. A internacionalização das universidades é um conceito bastante complexo que alcança também

questões de globalização, regionalização, mundialização, e ainda, questões políticas e econômicas (KNIGHT, 2020). Segundo Brandalise (*et al.*, 2020) a comunidade europeia vem instituindo em seu território os aspectos políticos do neoliberalismo dos últimos 40 anos, e uma dessas marcas são as decisões tomadas sobre educação privilegiando a presença e visões dos Ministros da Educação dos países do bloco, em detrimento da presença e percepções dos pesquisadores, docentes e discentes das universidades. Ainda segundo a autora, estar em consonância com o neoliberalismo significa a diminuição da presença do Estado na educação com o fortalecimento da privatização do ensino, o que abala severamente a ideia de educação como um bem público a ser garantido a todos equanimemente, deixando essa ideia cada vez mais distante. Como exemplo dentro da Europa, assevera Antunes (2017) que Portugal foi o país que mais sofreu com o corte no orçamento público e incentivo à privatização nessa esfera de ensino, “ocorrendo de maneira camuflada por meio das palavras de mudança, modernização e reforma” (ANTUNES, 2017 *apud* BRANDALISE *et al.*, 2020, p. 82).

Grandes colaboradores e financiadores da mercantilização da educação são os organismos supranacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico /OCED, a Organização Mundial do Comércio /OMC, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura /UNESCO entre outras, por meio de suas proposições de alcance global.

A ideia de educação como serviço a ser prestado e remunerado envolve diretamente a competitividade entre países, entre eles e uma comunidade de países, entre as universidades entre si mesmas, e dentro delas, entre os docentes/pesquisadores, e da mesma forma, entre os próprios discentes. Todos pressionados pelas necessidades de uma estrutura de mercado neoliberal impostas a eles, quais sejam: a produção, o mérito, a inovação, o resultado, o lucro. Essa tendência mundial traz seus reflexos ao Brasil que, desde a década de 1990 até os dias atuais, vem se abrindo às privatizações dentro do setor educacional.

Em suma, o Processo de Bologna surgiu como impulsionador da Europa do Conhecimento, que havia perdido sua hegemonia logo após o fim da Segunda Grande Guerra Mundial (1945) para os Estados Unidos da América. Aquele continente que sempre ditou ao mundo, desde o surgimento das universidades no Medievo, o que era ser civilizado, como produzir conhecimento nas universidades, como uma sociedade deveria se organizar social, política, administrativa e economicamente, e buscou seu retorno ao cenário internacional unindo forças entre os países do já criado Bloco Europeu (1952).

No entanto, existem críticas às intenções trazidas pelo Projeto de Bologna, justamente por refletirem expectativas de Ministros da Educação de países, e não dos docentes,

pesquisadores ou discentes dos vários sistemas de ensino por eles representados. Complementando também a ideia de ser um reforço ao neoliberalismo vivido e difundido pelo continente europeu. Por outro lado, as variedades de culturas no continente juntas e em mobilidade apresentam um dos maiores processos de internacionalização de estudantes no próprio território europeu. Anteriormente, essas mesmas diferenças eram vistas como as causas dos conflitos bélicos. A partir da nova visão conjunta de aprendizado, validação de créditos e trocas, com expectativas de uma maior empregabilidade, estabilidade econômica e maior coesão social, espera-se que essa multiculturalidade enriqueça a experiência.

Não se pode olvidar que o novo modelo de universidade reforça essa forma de neocolonialismo e expõe a disputa entre os Estados Unidos e a Europa dentro do campo do conhecimento científico. Ademais, hodiernamente existem outros países que vêm atraindo estudantes, docentes e pesquisadores internacionais, inclusive europeus e americanos, para as suas universidades como o Japão, a China e a Austrália. Fato que acirra a luta dentro deste campo.

Ainda, deve-se considerar que o modelo europeu transnacional de sistema de ensino superior é um exemplo a ser adequado às realidades de países outros que intentem a formação de um sistema de ensino semelhante entre suas universidades como meio de cooperação, desenvolvimento e fortalecimento comuns. Acrescenta-se que, segundo Cachapuz (2020):

A par dessas iniciativas, surgem diversos projetos transnacionais ou até transcontinentais, como o de nove instituições de ensino superior da zona ibero-americana (rede GIEPES, coordenada pela UNICAMP/Brasil) desenvolvendo um projeto de investigação com foco na Internacionalização na educação superior em países da América Latina, Portugal e Espanha, visando ao melhor conhecimento dos processos de internacionalização em curso nas instituições parceiras, estreitar o diálogo institucional entre elas e a obtenção de dados comparativos eventualmente úteis para processos de decisão (CACHAPUZ, 2020, p. 112).

Portanto, existem iniciativas de estudos atuais com vistas a frutificarem uma implementação de educação superior transnacional entre o Brasil, países da Península Ibérica e países latino-americanos para além daqueles do Mercosul.

CAPÍTULO II - A MOBILIDADE ESTUDANTIL NOS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUC GOIÁS

Este capítulo tem como objetivo analisar a produção de documentos diversos norteadores das políticas e também de programas de internacionalização no Brasil, bem como, dados relacionados ao tema relativos à Pontifícia Universidade Católica de Goiás /PUC Goiás. Ele se inicia com a apresentação do estado do conhecimento realizado nos sítios eletrônicos do Catálogo de Teses e Dissertações /Capes, Scielo, Researchgate, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações /BDTD, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa /ANPEd, tanto Nacional quanto em suas Regionais, no lapso temporal de 2011 - 2021. Por certo, há muito que se explorar e desvelar, posto que não foram muitas as pesquisas científicas encontradas.

Segundo Kohls-Santos et al. (2021, p. 124 - 125) ao citar Bourdieu (2004) a importância da ciência potencializa a sociedade à reflexão e a caminhar para o melhor, explicando a vida social por meio de causas profundas que escapam da consciência de quem está imerso nela. Reforça ainda que cabe ao pesquisador o reinventar-se a cada trabalho ao “conhecer e planejar esse percurso global como uma reinvenção, é necessário que se aproprie do conhecimento anterior, em outras palavras, o que vem sendo estudado por determinada área ou campo científico”, assim será possível o desvelar do objeto científico.

Nesse sentido, o estado do conhecimento, tipo de metodologia bibliográfica, foi aplicado a essa pesquisa no intuito de conhecer o que já havia sido discutido cientificamente sobre internacionalização do ensino superior, e mais particularmente quanto à mobilidade acadêmica internacional. Morosini e Fernandes (2014, *apud* KHOLS-SANTOS *et al.*, 2021, p. 125) definem o estado do conhecimento como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo.” Em consonância, tem-se que o estado do conhecimento auxilia na compreensão, no estudo e na pesquisa em determinado campo.

O estado do conhecimento revelou que a mobilidade estudantil brasileira aparece muito pouco explorada nos trabalhos acadêmicos, e menos ainda no que concerne aos reflexos do retorno do discente ao país na sua vida profissional e pessoal. O interesse dessa pesquisa se abre nas investigações das formas de apreensões dos capitais simbólico, social, cultural, econômico, acadêmico pelos jovens discentes goianos que tiveram experiências no estrangeiro e os impactos da vivência no estrangeiro ao voltarem ao seu país de origem. Em síntese, o tema é pouco estudado e há escassa literatura a respeito.

Em seguida, apresenta-se o *locus* da pesquisa, a PUC Goiás, escolhida para o estudo. Ela consta com uma Assessoria de Assuntos Internacionais /ARI que funciona justaposta ao Gabinete da Reitoria e tem como escopo dar suporte aos assuntos relacionados à internacionalização da instituição, inclusive com as parcerias junto a universidades estrangeiras, os chamados Convênios Bilaterais, e com a parceria junto ao extinto Programa Ciências Sem Fronteiras (2012 - 2017). Por fim, nessa oportunidade, analisou os dados institucionais cedidos pela IES sobre o tema da pesquisa, bem como foi feita entrevista com o Assessor da ARI /PUC Goiás.

2.1 Estado do conhecimento sobre mobilidade estudantil internacional na educação superior brasileira

No Brasil não contamos com normas legais reguladoras da internacionalização do ensino superior. Mesmo diante dessa ausência, essa lacuna não impediu que as IES brasileiras iniciassem seus próprios processos de internacionalização internamente. Relembrando Marília Morosini (2021, p. 117), as políticas de internacionalização no Brasil se iniciaram já no ano de 1965, com a criação do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PECG), uma iniciativa do Ministério de Relações Exteriores e alcançava estudantes de diversos países em desenvolvimento que mantivessem acordo educacional, científico-tecnológico ou cultural com o Brasil. Um pouco mais tarde, esse mesmo parâmetro se estendeu aos discentes de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, a partir do ano de 1981 o Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação vem oferecendo bolsas de estudo a países sul-americanos, em especial Argentina, Colômbia e Peru. Portanto, segundo a autora, os primeiros passos no sentido de internacionalização da Educação superior no Brasil foram dados oficialmente durante o século XX.

A partir dos anos de 1990 no Brasil a internacionalização atrelada à ideia da educação superior mais mundializada e transnacionalizada, ou seja, despreocupando-se com as diferenças locais e impondo o que é global, começou a se desenhar e a se afirmar dentro das instituições de ensino superior. Reflexos de um neoliberalismo sempre crescente e presente nas implementações de políticas públicas nos países emergentes, que traz orientações de organismos internacionais para que, assim, obtenham certas benesses diante da comunidade internacional. Nesse sentido, Maués et al (2017, p. 336) destaca a década de 1990 como um período de “acelerado processo de privatização e de mercantilização” da educação superior brasileira; e citando ainda Sguissardi (2008 *apud* MAUÉS, 2017) ao que esse autor nomeia de “privado-mercantil”, que se traduz nesse lapso temporal iniciado na década supracitada. Ou

seja, houve a grande abertura ao setor privado para a educação no Brasil alterando-a em vários aspectos.

Ao mesmo tempo, as universidades começaram a se abrir mais à internacionalização em seus espaços organizacional, físico, humano e cultural. Elas passaram a investir em parcerias com outras universidades estrangeiras, tanto no que se relaciona a pesquisas compartilhadas, estudos, atividades de extensão, experiências acadêmicas e/ou administrativas, centros culturais, para citar algumas atividades.

A mobilidade estudantil internacional passou a ser vista como uma oportunidade ímpar ao acadêmico. Através dela surge a imersão cultural, linguística, acadêmica, social, enfim, o estudante estaria completamente absorto em outro país com a chance de apreensão de diversos outros tipos de conhecimento. Ele deixaria sua região de conforto junto aos seus, bem como o seu local de pertencimento rumo ao desconhecido, mas com expectativas e sonhos a viver e buscar. Essa experiência semestral ou anual faz parte de sua formação acadêmica e humana, como um cidadão global que dialoga com diversidades, se importa com o local, vê a interculturalidade e conhecimento como caminhos a serem construídos juntos e respeitados em suas similitudes e dessemelhanças.

Há, da mesma forma, e não se olvide disso, a mercantilização do ensino, que vem sendo o outro extremo da internacionalização na educação superior: a competitividade exacerbada, o subjetivismo, a exigência de fluência em várias línguas, a solução inovadora de problemas. E aqui o planeta se divide em Norte-Global, que emana a competência científica única representada pelo poder simbólico das nações do norte detentoras dos maiores capitais; do outro lado, o Sul-Global, em especial América Latina e Caribe, com o princípio de cooperação solidária, de uma internacionalização integrativa em respeito e valorização das culturas locais, com desenvolvimento mais igualitário entre os povos (MOROSINI *et al.*, 2021). No que concerne a acumulação de capital científico, Bourdieu (1983) ressalta:

A luta pela autoridade científica, espécie particular de capital social que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capital, deve o essencial de suas características ao fato de que os produtos tendem, quanto maior for a autonomia do campo, a só ter como possíveis clientes seus próprios concorrentes. Isso significa que num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos ('reputação', 'prestígio', 'autoridade', 'competência' etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame (BOURDIEU, 1983, p. 127).

Nesse contexto e diante da construção de produção científica, o estado do conhecimento

é passo imprescindível ao pesquisador. Por meio dele se conhecerá quais as discussões acadêmicas estão sendo desenvolvidas sobre o assunto, as discussões mais acaloradas e as lacunas, os silêncios das mesmas, e ainda sem perder o olhar contextualizador dos trabalhos em seu tempo, em seu espaço, as ideologias e contra ideologias da época das suas produções, e que são sem dúvida fatores influenciadores. Em relação ao campo científico retoma-se o sociólogo francês Pierre Bourdieu,

[...] universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes se revestem de formas específicas (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Sob esse olhar investigatório passou-se a desenvolver o estado do conhecimento acerca da internacionalização das IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras. A atividade de pesquisa científica em ciências sociais envolve o conhecer da realidade social sob o olhar de teorias que buscam compreendê-la, desnudá-la e trazer-lhe seu sentido real, ao mesmo tempo, que faz uso de uma linguagem que lhe é própria (BACHELARD, 1953, p. 216-217 *apud* FREITAS, 2012, p. 7)¹.

Primeiramente, fez-se um recorte temporal de 2011 - 2021, iniciando-se as buscas nos bancos de dados da Capes², Researchgate³, Scielo⁴, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e de Dissertações (BDTD)⁵. Nesse ínterim, foram identificados, registrados e categorizados 27 trabalhos científicos abrangendo diversas temáticas dentro do assunto sob investigação. Sendo assim dispostos ano a ano:

Tabela1 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre a internacionalização nas IES brasileiras

Sítios eletrôn.:	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
BDTD												0
CAPES										1		01
Researc.						1	1	2	2	3		10

¹Trecho retirado do Capítulo 06, ‘MARX, DURKHEIM E WEBER: INFLUÊNCIAS METODOLÓGICAS EM PIERRE BOURDIEU’, de autoria desta pesquisadora e da Profa Dra Cláudia Valente Cavalcante: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Diálogos Contemporâneos. Org. GROSS, Daniele Gonçalves Lisboa e otrs. Curitiba: Ed. CRV, 2022; livro impresso.

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³ <https://www.researchgate.net>

⁴ <https://search.scielo.org>

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Scielo	1				1	1	1	3	5	5		17
Total	1	0	0	0	1	2	2	5	7	9	0	27

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Dentro do lapso temporal destacado, apurou-se nos sítios de pesquisa uma oscilação ano a ano de produção científica. Em 2011 foi encontrado 01 trabalho científico, no entanto, nos anos de 2012, 2013 e 2014 não houve a produção de nenhum trabalho científico que tratasse de internacionalização no ensino superior. Nos anos de 2015 e 2016 foram encontrados 01 e 02 trabalhos respectivamente, portanto, houve um crescimento do número de trabalhos científicos por ano a partir desses. Em 2017 foram 02 trabalhos científicos, 2018 foram 05 trabalhos científicos, 2019 encontraram-se 07 trabalhos, 2020 o total foi de 09 trabalhos. O último ano foi 2021, até o mês de setembro, quando foi finalizado o estado do conhecimento dessa pesquisa, não registrando nenhum trabalho científico afim.

Tabela 2 - Produção acadêmica organizada por título, autor, ano e base de dado encontrada

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES	BASE DE DADOS	TIPO
2011	Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?	LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque.	USP	Scielo	Artigo
2012	X				
2013	X				
2014	X				
2015	Declaração de Bologna e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão	BIANCHETTI, Lucídio. MAGALHÃES, Antônio.	UFSC e Univers. do Porto, Portugal	Scielo	Artigo
2016	Internacionalização do ensino superior: para onde estamos indo? Uma análise das publicações a partir da virada do milênio	TERRA, Andressa; LEGLER, Jorge Francisco Bertinetti.	UNISC	Researchgate	Artigo
2016	Saberes sem fronteiras: Políticas para as migrações pós-modernas	ARCHANJO, Renata	UFRN	Scielo	Artigo
2017	Internacionalização da Educ. Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações	MOROSINI, Marília; Nascimento, Lorena Machado do.	PUC-RS	Scielo	Artigo

2017	Internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil	SIERRA, Vânia; COSCARELLI, Pedro Guimarães.	UFRJ	Researchgate	Artigo
2018	Consultoria Prática – abordagem da gestão do conhecimento na internacionalização do ensino superior um valor chave	VIANNA, Clerverson Tabajara; STALLIVIERI, Luciane; GAUTHIER, Fernando A. Ostuni.	UFSC – VII Congresso Iberoameric. de Pedagogia	Researchgate	Capítulo de livro
2018	Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior	NOGUEIRA, Nara Níliá Marques.	IFMG - Betim	Scielo	Artigo
2018	“Ciência sem fronteira” como acontecimento discursivo e dispositivo de “poder/saber”	LINGNAU, Carina Merkle; NAVARRO, Pedro.	UFTPR	Scielo	Artigo
2018	Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global	MIRANDA, Jose Alberto Antunes de; FOSSATTI, Paulo.	Univers. La Salle	Researchgate	Artigo
2018	Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação	PÉRICO, Franco Gatelli; GONÇALVES, Roberto Birch.	Univ. Caxias do Sul	Scielo	Artigo
2019	Políticas Curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas	THIESEN, Juarez da Silva	UFSC	Scielo	Artigo
2019	<i>Internationalization and Languages Policies in Brazil: What is the relationship?</i>	GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Cozer Bertollo	UFES	Scielo	Artigo
2019	A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias	PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Regina Selpa.	Univers. Regional de Blumenau	Researchgate	Artigo
2019	<i>Stormy weather on Higher Education: Globalization and change</i>	PARADEISE, Catherine	Univers. de Paris	Scielo	Artigo
2019	A internacionalização do ensino superior da mobilidade de pessoas à Internacionalização do Currículo	BARATA, Maria João.	Instituto Superior Miguel Torga	Researchgate	Ensaio

2019	A internacionalização a partir de diferentes <i>loci</i> de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional	PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca.	UFES	Scielo	Artigo
2019	Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior	CARVALHO, Sabrina Borges de; ARAÚJO, Geraldino C. de.	UFMS	Scielo	Artigo
2020	Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios	NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira.	UFRS	Scielo	Artigo
2020	Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior	LIMA, Cláudio de; BASTOS, Rogério Cid; VARVAKIS, Gregório.	UFSC	Scielo	Artigo
2020	<i>El papel de la internacionalización de la Educación Superior em la produccion científica brasileña</i>	SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela de; CASADO, Elías Sanz.	Universidad de Madrid	Scielo	Artigo
2020	Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial	MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes	Univers. Federal de São João DelRei	Researchgate	Artigo
2020	Desafios da pesquisa no ensino superior: o caso a internacionalização entre o <i>explanandum</i> e o <i>explanans</i>	VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, Antônio.	Univers. do Porto, Portugal	Scielo	Artigo
2020	A internacionalização do ensino superior no Brasil: analisando comparativamente a mobilidade internacional de estudantes face à realidade latino-americana	JUNQUEIRA, Cairo Gabriel Borges; BALDRIGHI, Rafael de Moraes	UFS/USP	Researchgate	Artigo
2020	Mobilidade estudantil e educação para a cidadania global no contexto de Ranqueamento	KRIEGER, Caroline Fonseca Zandona	Univ. do Vale do Itajaí	Capes	Dissertação
2020	<i>The internationalization of Higher Education scrutinized: international program and provider mobility</i>	KNIGHT, Jane.	Univers. do Canadá	Scielo	Artigo
2020	Rumos da internacionalização do ensino superior pós-pandemia	STALLIVIERI, Luciane.	Webnário ACADE de internacionalização	Researchgate	Slides de apresentação
2021	X				
Total	27 trab. científicos				

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Conforme apresenta a Tabela abaixo, a categorização desses 27 trabalhos científicos em 09 categorias atendeu a critérios gerais de classificação por grandes temas à medida que as leituras foram acontecendo e divididos pela pertinência de assunto prevalente, senão vejamos:

Tabela 3 - Disposição em categorias temáticas quanto a pertinência de assunto prevalente

Temas dos trabalhos científicos relacionados à internacionalização nas IES brasileiras:	Total parcial
1 - Internacionalização - Avanços, Desafios, Obstáculos	08
2 - Políticas Educacionais no Brasil	07
3 - Gestão das Universidades para a Internacionalização	04
4 - Mercantilização do ensino	02
5 - Pandemia - Covid -19	02
6 - Uso de Plataformas Virtuais	01
7 - Dificuldades dos Egressos	01
8 - Documentos internacionais relativos à internacionalização	01
9 - Investigação científica entre 2011-2014	01
Total	27

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

O tema mais recorrente encontrado nesses bancos de dados foi Internacionalização – Avanços, desafios, Obstáculos com 08 trabalhos científicos, em seguida, o tema de destaque foi Políticas Educacionais no Brasil com 07 produções, a Gestão das Universidade para a Internacionalização apareceu em terceiro lugar com 04 trabalhos. Os temas da Mercantilização do ensino e da Pandemia – Covid-19 colocaram-se em quarto e quinto lugares, respectivamente, com 02 trabalhos cada um. As demais categorias tiveram 01 trabalho cada e compreenderam temas como Uso de Plataformas Virtuais, Dificuldades dos Egressos, Documentos internacionais relativos à internacionalização e Investigação científica entre 2011 – 2014 das produções acadêmicas.

Seguem as categorias:

A primeira categoria com 08 trabalhos científicos foi nomeada como **Internacionalização – Avanços, Desafios, Obstáculos**, nela o artigo científico “Desafios da pesquisa no ensino superior: o caso a internacionalização entre o *explanandum* e o *explanans*” de Amélia Veiga e Antônio Magalhães busca identificar elementos discursivos das narrativas conceituais abordando a internacionalização que reflete na reificação do ensino superior, bem como do Estado. Catharine Paradeise em “*Stormy Weather on Higher Education globalization and change*” trata do paradigma do reconhecimento das universidades por sua reputação ou por seu reconhecimento em ranqueamento internacional com critérios universais apresentados por

empresas internacionais. Em “Dimensões ‘escondidas’ da internacionalização de ensino superior” a autora Nara Nília Nogueira buscou trazer o alcance escondido na internacionalização e que afeta o letramento acadêmico como forma de desmistificação. No ano de 2011 a professora Manolita C. Lima e Carolina Albuquerque Maranhão, por meio do artigo “Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?” argumentaram sobre a importância de uma política crítica da educação superior como forma de revelação dos interesses privados envolvidos. “A internacionalização do ensino superior da mobilidade de pessoas à Internacionalização do Currículo” de Maria João Barata apresentou alguns aspectos pedagógicos e institucionais relacionados às Internacionalização do ensino superior, a Internacionalização em casa e a Internacionalização do currículo. Os autores Cairo Junqueira e Rafael Baldrighi com o artigo: “A internacionalização do ensino superior no Brasil: analisando comparativamente a mobilidade internacional de estudantes face à realidade latino-americana” analisaram dados da UNESCO para apreender o porquê do Brasil receber menos estudantes em mobilidade acadêmica se comparado com outros países da América Latina. A autora Caroline Fonseca Zandona Krieger em “Mobilidade estudantil e educação para a cidadania global no contexto de Ranqueamento” apresenta em sua dissertação o campo da internacionalização de duas empresas globais de ranqueamento de universidades e seus contributos e relações com a internacionalização, cidadania global e mobilidade estudantil internacional. No ano de 2017, “Internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil” de Vânia Sierra e Pedro Coscarelli destacaram as avaliações nacionais e internacionais que passam as universidades brasileiras com foco nos desafios trazidos pelas mesmas e suas implicações dentro das IES.

A segunda categoria, a de **Políticas Educacionais no Brasil**, apresenta artigo em língua espanhola de autoria de Cláudia Souza, Daniela de Filippo e Elías Casado nomeado “*El papel de la internacionalización de la Educación Superior em la producción científica brasileña*” que traz um olhar sobre o Programa Ciências sem Fronteiras e a possibilidade de sua contribuição ao desenvolvimento da internacionalização no Brasil. Em “Políticas Curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas” o autor Juarez Thiesen analisou as influências da internacionalização no ensino superior refletindo sobre a reestruturação da Educação Básica como exigências desse mesmo processo de internacionalização do ensino. Felipe Guimarães, Kyria Finardi e Janayna Casotti trouxeram artigo em língua inglesa: “Internationalization and Languages Policies in Brazil: What is the relationship?”, no qual investigaram a relação entre o Programa Ciências sem Fronteiras e o Programa *Language without borders* como um reforço a necessidade de conhecer outra língua,

além da materna. “Ciência sem fronteiras” como acontecimento discursivo e dispositivo de “poder/saber” dos autores Carina Lingnau e Pedro Navarro com análise documental e com entrevistas confrontaram as diretrizes teóricas do programa com os fatos e documentos trazidos pelos entrevistados participantes do Programa. Renata Archanjo com o artigo “Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas” analisou dados do programa federal Ciências sem Fronteiras e fez estudo de caso confrontando e analisando as diretrizes de complementação de ensino de língua estrangeira apresentadas aos candidatos ao Programa. No ano de 2020, Maria do Socorro Macedo com “Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial” baseou-se em estudo de caso de uma universidade pública, seus documentos e entrevista com a coordenadora da internacionalização da instituição, investigando as dificuldades do transnacional e do local, e dificuldades na aquisição de uma segunda língua – o inglês dentro da IES. Analisando o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 do Brasil e buscando identificar os conceitos de internacionalização da Educação Superior inseridos nele, os autores Pablo Pereira e Márcia Regina Heinzle trazem o artigo “A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias”.

A categoria n. 03 – **Gestão das Universidades para a internacionalização** apresentou o artigo científico de Sabrina Borges Carvalho e Geraldino de Araújo nomeado “Gestão da Internacionalização das instituições de ensino superior”, onde discutiu-se a gestão, bem como as limitações encontradas dentro das universidades brasileiras com vista a internacionalização das mesmas. O capítulo de livro sob o título “Consultoria prática – abordagem da gestão do conhecimento na internacionalização do ensino superior um valor chave” dos autores Cleverson Vianna, Luciane Stallivieri e Fernando Gauthier discutiu as descobertas de consultoria com o viés da Gestão de Conhecimento, adotando-se o Modelo de Comprehensive Internationalization proposto por Hudzki (2011). A “Internacionalização da educação superior no Brasil, avanços, obstáculos e desafios”, das autoras Clarissa Baeta Neves e Maria Lígia Barbosa, analisou experiências das IES e de agências de fomento brasileiras buscando alcançar por meio do processo tradicional de internacionalização eventuais progressos nas definições de objetivos e de estratégias relativos a internacionalização dessas instituições de ensino superior. Em 2018, os autores José Alberto de Miranda e Paulo Fosatti trouxeram o artigo “Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global” e discutiram a ausência de parâmetros curriculares no Brasil para a formação do estudante diante das exigências em tempos de globalização.

A próxima categorização, n. 04, foi intitulada **Mercantilização do ensino** e é composta por dois artigos, quais sejam: “Internacionalização do ensino superior: para onde estamos indo? Uma análise das publicações a partir da virada do milênio” e tem como autores Andresa Terra e Jorge Lengler que avaliaram publicações desde 2000 a 2016 e discutiram os principais tópicos encontrados; e “Internacionalização a partir de diferentes *loci* de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional” trouxe a internacionalização como meio de mercantilização do ensino e aumento de concorrência entre países discutidos pelos autores Gabriela Piccin e pela professora Kyria Finardi.

O assunto **Pandemia Covid-19** foi tema da categoria seguinte, de n. 05. A estudiosa canadense Jane Knight com o artigo “The internationalization of Higher Education scrutinized: international program and provider mobility” apresentou uma nova visão da internacionalização desde 20 anos de seu estudo, com o desenvolvimento de meios de estudo à distância impulsionados pela Pandemia – os chamados programas e provedores internacionais. A professora Luciane Stalliviere apresenta slides de seu Webnário ACAFE de internacionalização pelo qual percorreu a trajetória de conceitos, fundamentos, desenvolvimento e progressos do processo de internacionalização.

O tema **Uso de Plataformas Virtuais**, categoria de n. 06, conta com o artigo “Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior” onde os autores Cláudio de Lima, Rogério Cid Bastos e Gregório Varvakis trataram do assunto COIL (*Collaborative Online International Learning*), que é modalidade de Internacionalização em casa, apresentando-se como uma nova possibilidade de abertura às universidades com a criação de novas expectativas de meios de ensino.

Na categoria 7, **Dificuldades dos egressos**, no artigo “Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação” foi analisado o processo de adaptação dos intercambistas quando do seu retorno ao Brasil e as dificuldades enfrentadas por eles. Os autores, Franco Périco e Roberto Birch Gonçalves, utilizaram-se de entrevistas com os discentes egressos de várias universidades diferentes.

A categoria de n. 08, **Documentos Internacionais relativos à internacionalização**, expõe estudo sobre a Declaração de Bologna e seus reflexos no Brasil, principalmente sob o ponto de vista de reitores universitários e a autonomia universitária, dos autores professor Lucídio Bianchetti e Antôni Magalhães sob o título de “Declaração de Bologna e internacionalização da educação superior: protagonismos dos reitores e autonomia universitária em questão”.

A última categoria, a de número 09 - **Investigação científica entre 2011-2014**, é composta por artigo da professora Marília Morosini e Lorena Machado do Nascimento, no qual as autoras, nomeando-o de “Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações”, investigaram teses e dissertações em lapso temporal entre 2011 e 2014 apresentando, ao final, o estado do conhecimento.

Por certo, todas essas etapas e consequentes reflexões do estado do conhecimento ajudaram na delimitação e construção do objeto aqui proposto. Cita-se a pesquisa da categoria n. 7, Dificuldades dos Egressos e intitulada “Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e readaptação”, dos autores Franco Gatelli Périco e Roberto Birch Gonçalves, de 2018, que tem o seu objetivo de estudo assemelhado ao objetivo proposto por essa pesquisa.

O artigo citado, no entanto, apresentou um estudo descritivo de abordagem quantitativa no qual foi aplicado questionário aos egressos participantes de várias universidades. Concluíram os autores que há uma fase necessária de adaptação ou readaptação pela qual passa o discente egresso de programa de mobilidade internacional, que essa fase pode, eventualmente, trazer sentimentos mais difíceis de se lidar e que o papel de acompanhamento e zelo pelas IES, tanto do país de origem do discente quanto do país receptor do mesmo nem sempre é feito por elas. As diferenças entre a pesquisa aqui desenvolvida e a acima descrita permanecem nas especificidades de cada uma, por exemplo: a pesquisa aqui desenvolvida buscou compreender como a mobilidade internacional pode incrementar o processo formativo integral do jovem acadêmico a partir das experiências vividas no exterior, para isso, utilizou-se de metodologias diversas, sendo essa investigação científica de cunho qualitativo realizada em uma só universidade como local da pesquisa.

Um outro banco de dados utilizado foi o da ANPEd Nacional e de suas 05 Regionais no lapso temporal de 2011 – 2021. Nesse ínterim foram encontrados um total de 165 trabalhos na ANPEd Nacional no GT – 11 de Políticas de Educação Superior, dentre eles 09 tiveram a internacionalização no ensino superior como tema. Tal fato evidencia pouca discussão acerca do assunto⁶.

Tabela 4 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização na ANPEd Nacional no GT – 11 de Políticas de Educação Superior

Reunião ANPEd Nacional	Ano da Reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre internacionalização
34 ^a	2011	24	x
35 ^a	2012	18	01
36 ^a	2013	18	x

⁶ <https://www.anped.org.br>

X	2014	X	x
37 ^a	2015	28	02
X	2016		
38 ^a	2017	23	02
X	2018		
39 ^a	2019	20	01
X	2020		
40 ^a	2021	34	03
Total:	07 encontros	165	09

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

No ano de 2011 não foi encontrado nenhum trabalho científico cujo tema fosse a internacionalização no ensino superior. Em 2012, dos 18 trabalhos apresentados na 35^a Reunião da ANPED Nacional o quantitativo de 01 deles tratou da internacionalização no ensino superior, já em 2013, manteve-se também 18 trabalhos discutidos na 36^a Reunião, porém nenhum trouxe o tema da internacionalização. Em 2014 não houve reunião. Com a 37^a o número de trabalhos sobre internacionalização subiu para 02 em um total de 28 trabalhos. No ano de 2016 não aconteceu reunião. Na 38^a Reunião de 2017 manteve o mesmo número de trabalhos sobre internacionalização, ou seja, 02, do total de 23 apresentados. No ano posterior, 2018, não foi realizada nenhuma reunião. Em 2019 a 39^a reunião da ANPED Nacional apresentou 20 trabalhos no total, sendo 1 sobre o tema aqui em estudo. E finalmente, em 2021, observou-se um aumento para 03 trabalhos sobre internacionalização no ensino superior do total de 34 na 40^a Reunião.

Tabela 5 - Relação dos trabalhos científicos sobre internacionalização na ANPED Nacional no GT – 11 de Políticas de Educação Superior

Ano	Título	Autor	IES	Base de dado	Tipo
2011	X	X	x	x	x
2012	Certificação em massa, internacionalização e mercantilização do conhecimento	SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Grello	UERJ	ANPED Nacional	Artigo
2013	X	X	x	x	x
2014	Não teve reunião				
2015	A expansão e a internacionalização da educação superior	MAUÉS, Olgaíses	UFPA	ANPED Nacional	Artigo
2015	Educação Superior, internacionalização e qualidade: AHELO, ENADE global ou PISA da educação superior?	BARREYRO, Gladys Beatriz	USP	ANPED Nacional	Artigo
2016	Não teve reunião				
2017	Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos	OLIVEIRA, Marlize Rubin; PEZARICO, Gioavana; FARIAS, Nilson de	UFTPR	ANPED Nacional	Artigo
2017	Mínicurso Globalização, internacionalização e	BARREYRO, Gladys Beatriz	USP	ANPED Nacional	Mínicurso

	políticas supranacionais de educação superior				
2018	Não teve reunião				
2019	A internacionalização da educação superior e interculturalidade: o programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) na Universidade do Estado da Bahia	SOUZA, Mateus; SILVA, Maria Auxiliadora Ribeiro	UNEB	ANPEd Nacional	Artigo
2020	Não teve reunião	-	-	-	-
2021	Contribuições do processo de internacionalização da educação superior ao desenvolvimento de competências interculturais nos alunos. Perspectiva de instituições de ensino superior brasileiras	OVIEDO, Lourdes Evangelina Zilberberg; DONINI, Ana Maria Cambours de	FAAP e UNISAM	ANPEd Nacional	Resumo expandido
2021	Organismos internacionais e a Agenda Global para a Educação	ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante	UFP	ANPEd Nacional	Resumo expandido
2021	O acesso da classe trabalhadora aos Programas de Intercâmbio: uma análise das políticas públicas para a internacionalização da educação superior	OLIVEIRA, Larissa Maria Rodrigues de	UFMG	ANPEd Nacional	Resumo expandido
Total - 08 trabalhos e 01 minicurso					

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

A produção científica da ANPEd Nacional acerca do tema investigado alcançou uma diversidade de tópicos diferentes sobre internacionalização que podem ser categorizados a depender da preponderância do assunto desenvolvido em cada trabalho apresentado. Foram eles distribuídos em 05 categorias, conforme se vê em seguida:

Tabela 6 - Trabalhos científicos da ANPEd Nacional classificados por categorias de temas prevalentes.

Temas dos trabalhos científicos relacionados à internacionalização nas IES brasileiras nas Reuniões da ANPEd Nacional:	Total parcial
1 - Movimentos e expansões na internacionalização da educação superior	03
2 - Exigências de organismos internacionais dentro da educação	02
3 - Interculturalidade	02
4 - Políticas públicas para a internacionalização educ. superior no Brasil	01
5 - Internacionalização e políticas supranacionais	01 (minicurso)
Total: 08 produções científicas e 01 minicurso	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

A categoria de **Movimentos e expansões na internacionalização da educação superior** apresentou 03 artigos científicos: “Certificação em massa, internacionalização e mercantilização do conhecimento” dos autores João dos Reis Silva Júnior e Fabíola Grello Kato

que traz discussão sobre o conhecimento precificado, ou seja, a educação como prestação de serviço e a certificação em massa decorrente dessa perspectiva. A autora Olgaíses Maués traz o artigo “A expansão e a internacionalização da educação superior” no qual investigou ações do governo federal e seu incentivo a iniciativa privada dentro do ensino superior, concluindo pelo aumento do número de matrículas nessas instituições particulares. No artigo “Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos” seus autores, Marlize Oliveira, Giovana Pezarico e Nilson de Farias, problematizaram o conceito de internacionalização e seus tensionamentos que levam à manutenção da hegemonização que sustenta esse processo de internacionalização.

A categoria de n. 2 – **Exigências de organismos internacionais dentro da educação**, elenca 01 artigo e 01 resumo expandido, quais sejam: o artigo da autora Gladys Beatriz Barreyro intitulado “Educação superior, internacionalização e qualidade: AHELO, ENADE global ou PISA da educação superior?” discutiu a educação superior como serviço comercial sob o viés das dimensões nacional e global de avaliação e as transformações trazidas a educação nacional em suas várias etapas. A autora Lucenilda Sueli Cavalcante Abreu analisou em seu resumo expandido “Organismos internacionais e a Agenda Global para a Educação”, que as orientações emanadas de organismos internacionais apontaram para uma agenda global para a educação como reforço da racionalidade global neoliberal.

A **Interculturalidade**, categoria de n. 3, apresentou “A internacionalização da educação superior e interculturalidade: o Programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) na Universidade do Estado da Bahia”, com reflexão e investigação dos relatos das vivências dos alunos participantes do Programa na universidade em questão, os autores Mateus Souza e Maria Auxiliadora Ribeiro Silva buscaram apreender percepções que poderiam atuar na condução do mesmo Programa na universidade. As autoras Lourdes Evangelina Oviedo e Ana Maria Cambours de Donini trouxeram o resumo expandido nomeado “Contribuições do processo de internacionalização da educação superior ao desenvolvimento de competências interculturais nos alunos. Perspectiva de instituições de ensino superior brasileiras”, discutindo a apreensão da competência intercultural e a interculturalidade pelos discentes das instituições de ensino superior investigadas.

Em seguida tem-se a penúltima categoria, das **Políticas públicas para a internacionalização da educação superior no Brasil** com 01 resumo expandido intitulado “O acesso da classe trabalhadora da educação superior” de autoria de Larissa Maria De Oliveira discutiu em que medida alunos socioeconomicamente desfavorecidos são alcançados pelo programa de intercâmbio da Universidade Federal de Minas Gerais.

A última categoria, a de n. 5, traz a **Internacionalização e políticas supranacionais** expressada pelo “Minicurso Globalização, internacionalização e políticas supranacionais” da professora Gladys Beatriz Barreyro avalia as novas formas de governança global influenciadoras nas políticas educacionais e conceitos como âmbito global, regional, transnacional ou supranacional.

Prosseguindo, pontua-se que a partir do ano de 2016 deu-se início às Reuniões nas ANPEd’s Regionais. Nota-se, precipuamente, que os anos de realização das reuniões das regionais variam de região a região. E, da mesma forma como na ANPEd Nacional, houveram poucos trabalhos sobre o tema em estudo dessa pesquisa, o que vem reforçar a importância dessa investigação na contribuição para discussões futuras.

Abaixo tem-se quadro da ANPEd Nacional e também de todas as 05 regionais organizadas ano a ano, dentro do recorte temporal proposto para o estado do conhecimento. Em alguns dos anos descritos se observa a apresentação de trabalhos sobre internacionalização no ensino superior e em qual das ANPEd’s ele ocorreu. Ao final, se observa também os valores numéricos do total parcial, e da mesma forma, o total do conjunto todo.

Tabela 7 - Enumeração das produções científicas elencadas ano a ano e sua origem na apresentação nas Reuniões da ANPEd

ANPEd	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total par.
Nac.	1				2		1 e mc		1		3	8 e Minicur.
Nordeste								5		1		6
Sul						2					3	5
Sudeste								1		2		3
C.-Oeste								1		1		2
Norte								1				1
Total - 25 trabalhos e 01 minicurso												

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Desse total, qual seja, 25 trabalhos e 01 minicurso, todos trataram da internacionalização no ensino superior com abordagens em diferentes temáticas, e desse quantitativo total, 17 desses trabalhos são provenientes das ANPEd’s Regionais.

Diante desse cenário acima exposto pelo Quadro 08, passe-se a relacionar os dados específicos de cada uma das ANPEd's Regionais organizados de forma decrescente segundo o número de trabalhos apresentados sobre a internacionalização no ensino superior.

Em se tratando da ANPEd Nordeste o total de produções encontradas foi de 47, sendo 06 delas acerca da internacionalização e distribuídas em duas reuniões realizadas nos anos de 2018 e 2020. Essa regional apresentou o maior número de trabalhos relacionados ao tema em estudo.

Tabela 8 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Nordeste

Reunião ANPEd Regional Nordeste	Ano da Reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre internacionalização
XXIV	2018	22	05
XXV	2020	25	01
Total	02 encontros	47	06

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Observou-se o maior número de produções científicas no ano de 2018, sendo encontradas 05 delas. Já em 2020 houve um decréscimo no número, caindo para 01 somente.

Tabela 9 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Nordeste

Ano	Título	Autor	IES	Base de dado	Tipo
2018	A internacionalização da Pós-graduação no Brasil e sua articulação com a Política de Ciência e Tecnologia (2005-2018)	OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo	UFRN	ANPEd Nordeste	Resumo expandido
2018	A internacionalização na educação superior: mapeando a mobilidade discente da Univ. Estadual da Bahia – UNEB	SOUZA, Mateus; BOMFIM, Natanael Reis	UFBA	ANPEd Nordeste	Resumo expandido
2018	Internacionalização da Pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: uma análise da mobilidade estudantil no exterior (2013-2016)	NOGUEIRA, Fabiana Araújo; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo	UFRN	ANPEd Nordeste	Resumo expandido
2018	Internacionalização e mobilidade discente no curso de Administração do DCHT Campus XVIII da Univ. do Estado da Bahia – UNEB	BRAGA, Robson; TORRES, Henderson Carvalho	UFBA	ANPEd Nordeste	Resumo expandido
2018	Internacionalização e Pós-graduação: entrecruzamento e implicações na UNEB	LEIRO, Augusto César; TORRES, Henderson Carvalho; FERNANDES, Vanessa Cristina	UFBA	ANPEd Nordeste	Resumo expandido

2020	Uso da Etnometodologia na pesquisa de Políticas Públicas Educacionais: a mobilidade acadêmica internacional	SANTOS, Paulo César Marques de Andrade; SANTOS, Antônio Ricardo de Souza	UPE	ANPEd Nordeste	Resumo expandido
Total - 06 trabalhos					

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

O resumo expandido da autoria de Larissa Maria C. Fernandes Oliveira e Alda Maria D. Araújo Castro, intitulado “A internacionalização da Pós-graduação no Brasil e sua articulação com a Política de Ciência e Tecnologia (2005-2018)”, analisou Planos Nacionais de Pós-graduação (PNP) e algumas diretrizes do Ministério de Ciência e Tecnologia como meios influenciadores das políticas da CAPES para a internacionalização da pós-graduação. A “A internacionalização na educação superior: mapeando a mobilidade discente da Univ. Estadual da Bahia – UNEB” dos autores Mateus Souza e Natanael R. Bomfim, discutiram a mobilidade discente e suas propostas presentes na Univ. Estadual da Bahia. As autoras Fabiana A. Nogueira e Alda M. Duarte Castro, com o trabalho “Internacionalização da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: uma análise da mobilidade estudantil no exterior (2013-2016)”, analisaram a mobilidade acadêmica relacionando-a às políticas públicas incentivadoras da internacionalização. O trabalho “Internacionalização e mobilidade discente no curso de Administração do DCHT Campus XVIII da Univ. do Estado da Bahia – UNEB” dos autores Robson Braga e Henderson Carvalho Torres buscou identificar o nível de conhecimento acerca da internacionalização dos alunos frequentadores do curso de Administração da Univ. Estadual da BA. Os autores Augusto César R. Leiro, Henderson C. Torres e Vanessa Cristina M. Fernandes com o resumo expandido “Internacionalização e Pós-graduação: entrecruzamento e implicações na UNEB” debateu conceitualmente a internacionalização e a pós-graduação tratando-as como categorias teóricas, onde a primeira influenciaria o desenvolvimento da segunda. O “Uso da Etnometodologia na pesquisa de Políticas Públicas Educacionais: a mobilidade acadêmica internacional” investigou um conjunto de estudantes de pós-graduação de diversas universidades através de seus relatos de experiências, bem como a adaptação a cultural local na qual foram inseridos.

A segunda da ANPEd a ser elencada é a da Região Sul. Dela podemos relatar 05 produções acadêmicas concernentes à internacionalização no ensino superior em duas de suas reuniões que se deram nos anos de 2016 e 2020/2021. O ano de 2016 trouxe 31 trabalhos ao todo, e o encontro de 2020/2021 apresentou 15 produções.

Tabela 10 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Sul

Reunião ANPEd Regional Sul	Ano da Reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre internacionalização
XII	2016	31	02
XII	2020//2021	15	03
Total	02 encontros	46	05

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Os dois eventos proporcionados pela ANPEd Sul apresentaram 05 trabalhos sobre a internacionalização e o quadro a seguir descreve ano a ano, bem como suas autorias, as instituições de ensino superior representadas pelos autores e finalmente o tipo de trabalho apresentado.

Tabela 11 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Sul

Ano	Título	Autor	IES	Base de dado	Tipo
2016	Internacionalização nos Programas de Pós-graduação em Educação	ESPÍNDOLA, Célio Alves; PETRY, Oto João	UFPR	ANPEd Sul	Artigo
2016	Internacionalização da educação e a mobilidade estudantil em questão	CUNHA, Maria Isabel da; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz	UFPelotas	ANPEd Sul	Artigo
2020/ 2021	Internacionalização do Currículo e os desafios da formação de professores de idiomas	BARBOSA, Isabela Vieira; HEINZLE, Márcia Regina Selpa	FURB	ANPEd Sul	Resumo expandido
2020/ 2021	O desenvolvimento do conceito de internacionalização da Educação Superior: possibilidades inclusivas	BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo; HEINZLE, Márcia Regina Selpa	FURB	ANPEd Sul	Resumo expandido
2020/ 2021	Políticas de educação superior e internacionalização: sobre a Quarta Missão	ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FREITAS, Silmara Terezinha; RODRIGUES, Diego Palmeira	UNOESC	ANPEd Sul	Resumo expandido
Total 05 trabalhos					

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Em 2016, Célio A. Spíndola e Oto João Petry trouxeram o artigo “Internacionalização nos Programas de Pós-graduação em Educação” que analisou as estratégias, as ações e as políticas que envolvem a internacionalização dos mestrados e doutorados em Educação. Nessa mesma reunião o artigo “Internacionalização da educação e a mobilidade estudantil em questão” das autoras Maria Isabel da Cunha e Márcia Regina S. Heinzle buscou discutir acerca da qualidade do ensino superior e ao mesmo tempo reflete sobre a internacionalização tão cobrada nos quadros das universidades. O trabalho “Internacionalização do Currículo e os

desafios da formação de professores de idiomas” apresentado por Isabela V. Barbosa e Márcia Regina Selpa Heinzle discute os desafios dos docentes que atuam fora de suas áreas de formação e se deparam com novas metodologias de ensino como o bilinguismo e as escolas internacionais. As autoras Giselly Cristini M. Brandalise e Márcia Regina Selpa Heinzle em “O desenvolvimento do conceito de internacionalização da Educação Superior: possibilidades inclusivas” trataram da discussão sobre a possibilidade da política de internacionalização na inclusão na formação de professores. Em “Políticas de educação superior e internacionalização: sobre a Quarta Missão” seus autores Maria de Lourdes P. Almeida, Diogo Palmeira Rodrigues e Silmara Terezinha Freitas discutem, por meio da metodologia histórico crítica a possibilidade da internacionalização vir a ser a quarta missão dentro das universidades.

Em sequência, tem-se a regional da ANPEd Sudeste que trouxe 03 produções científicas sobre internacionalização dentro da quantidade total de 41 trabalhos apresentados. Eles foram encontrados nos anos de 2018 e 2020 e estão distribuídos em 01 trabalho no primeiro ano citado – 2018, e os outros 02 no ano de 2020.

Tabela 12 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Sudeste

Reunião ANPEd Regional Sudeste	Ano da Reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre internacionalização
XIII	2018	17	01
XIV	2020	24	02
Total	02 encontros	41	03

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

A **Tabela** abaixo discorre acerca das produções identificadas na ANPEd Sudeste relacionando o ano, autores e as instituições de ensino superior às quais estão vinculados e o tipo de trabalho apresentado na reunião da referida ANPEd.

Tabela 13 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Sudeste

Ano	Título	Autor	IES	Base de dado	Tipo
2018	Rankings acadêmicos na Educação Superior: políticas nacionais para a inserção no cenário internacional	CALDERÓN, Adolfo Ignácio; GONÇALVES, Armando	PUC-SP	ANPEd Sudeste	Resumo expandido
2020	(Des)Construção, (De)Colonização, (In)Viabilização das internacionalizações desde a perspectiva das epistemologias do Sul-Global	PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca	UFES	ANPEd Sudeste	Artigo

2020	Rankings acadêmicos internacionais em mídias de duas universidades brasileiras	BARREYRO, Gladys Beatriz	USP	ANPEd Sudeste	Resumo expandido
Total - 03 trabalhos					

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Os autores Adolfo Ignacio Calderón e Armando Gonçalves com o trabalho intitulado “Rankings acadêmicos na Educação Superior: políticas nacionais para a inserção no cenário internacional” analisaram os ranqueamentos internacionais e suas implicações nas IES diante das pressões externas dentro do mercado da educação nacional. O artigo “(Des)Construção, (De)Colonização, (In)Viabilização das internacionalizações desde a perspectiva das epistemologias do Sul-Global” das autoras Gabriela F. Oliveira Piccin e Kyria Rebeca Finardi tratou da apreensão das diferenças entre o Sul-Global e o Norte-Global sob o olhar das não percepções das diferenças entre os dois polos e da não valorização dessas diferenças como meio de crescimento da ciência nos países em desenvolvimento. A produção científica trazida por Gladys Beatriz Barreyro nomeada “Rankings acadêmicos internacionais em mídias de duas universidades brasileiras” apresentou um estudo sobre o uso em mídia do ranqueamento internacional por duas universidades brasileiras de modo a perceber seus pontos positivos e também a exposição de situações criticadas por estudiosos da temática.

A Regional do Centro-Oeste é a quarta em números de trabalhos relacionados à internacionalização no ensino superior, e apresentou 02 trabalhos acadêmicos do total de 25 produções distribuídas entre os anos de 2018 e 2020 nas XIV e XV Reuniões da regional.

Tabela 14 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Centro-Oeste

Reunião ANPEd Regional Centro-Oeste	Ano da Reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre internacionalização
XIV	2018	13	01
XV	2020	12	01
Total	02 encontros	25	02

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

A **Tabela** abaixo traz a enumeração dos trabalhos apresentados na Regional em questão. Nas duas reuniões da ANPEd Centro-Oeste acima citadas e que tiveram temas de trabalhos relacionados à internacionalização.

Tabela 15 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Centro-Oeste

Ano	Título	Autor	IES	Base de dado	Tipo
2018	Internacionalização da educação superior brasileira: desafios, rumos e algumas constatações	SOUSA, José Vieira de	UNB	ANPEd Cent-Oeste	Artigo
2020	A política de internacionalização da educação superior nas universidades federais da Região Centro-Oeste	NOGUEIRA, Célio Vieira; MACIEL, Carina Elisabeth	UFMT	ANPEd Cent-Oeste	Pôster
Total 02 trabalhos					

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

O autor José Vieira de Sousa apresentou o artigo “Internacionalização da educação superior brasileira: desafios, rumos e algumas constatações” no qual sob a perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) avaliou a internacionalização como indicador de qualidade nesse tipo de ensino. O pôster trazido por Célio Vieira Nogueira e Carina Elisabeth Maciel com o título “A política de internacionalização da educação superior nas universidades federais da Região Centro-Oeste” investigou as políticas implementadas nas universidades da Região Centro-Oeste enquanto um procedimento da internacionalização que reforça a ideia de universidade transnacional do século XXI.

Em se tratando da ANPED Norte foi encontrado 01 trabalho que discute internacionalização. O mesmo foi apresentado no ano de 2018 na 2ª Reunião da regional que teve um total de 30 produções acadêmicas no evento.

Tabela 16 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre internacionalização no ensino superior na ANPEd Norte

Reunião ANPEd Regional Norte	Ano da Reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre internacionalização
II	2018	30	01
Total	01 encontro	30	01

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Logo abaixo, descreve-se o trabalho encontrado neste estudo do estado do conhecimento no banco de dados da ANPEd Norte.

Tabela 17 - Lista com relação do ano, título, autoria, Instituição de Ensino Superior e tipo do trabalho apresentado nas reuniões da ANPEd Norte

Ano	Título	Autor	IES	Base de dado	Tipo
2018	Hegemonia global estadunidense: os acordos MEC/USAID e o legado da internacionalização das	SILVA, Darllen Almeida da; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos;	UFAP	ANPEd Norte	Resumo expandido

	Políticas Educacionais (1965-1968)	FERREIRA, Norma Iracema de Barros			
Total 01 trabalho					

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

O resumo expandido “Hegemonia global estadunidense: os acordos MEC/USAID e o legado da internacionalização das Políticas Educacionais (1965-1968)” de autoria de Darllen Almeida da Silva, Kátia de Nazaré S. Fonsêca e Norma Iracema de Barros Ferreira investigou qual a medida da influência trazida ao Brasil por esses acordos firmados com os Estados Unidos no que tange a abertura para a internacionalização do país e a reprodução da hegemonia capitalista.

Esses foram os dados coletados no sítio eletrônico da ANPEd entre os anos de 2011 – 2021.

Uma das funções do estado do conhecimento é trazer ao pesquisador uma visão geral sobre o tema investigado e também ajudá-lo a delimitar o seu objeto de pesquisa. A partir dessa ideia, a mobilidade estudantil internacional passa a ser tema mais explorado dentro dos bancos de dados aqui expostos.

A partir dos dados da ANPEd encontrou-se 05 trabalhos científicos que discorreram sobre a mobilidade internacional de discentes, o que sugere pouco debate envolvendo o tema. Tais trabalhos foram apresentados nas Regionais Nordeste e Sul discorrendo sobre a mobilidade discente internacional. Denota-se pouca discussão concernente ao tema em questão, o que demonstra uma preocupação acadêmica ainda por aprofundar-se em debate mais atual sobre um assunto que envolve relatos de experiências e que afetarão muitas vidas em anos vindouros. As reuniões das Regionais da ANPEd foram iniciadas a partir do ano de 2016, portanto o quadro seguinte inicia-se nesse ano.

Tabela 18 - ANPEd Regionais Nordeste e Sul: trabalhos científicos sobre a mobilidade estudantil internacional entre 2016 – 2021 distribuídos pelos anos de apresentação

ANPEd Regionais	2016	2018	2020	Total parcial
Nordeste		3	1	04
Sul	1			01
Total 05 trabalhos sobre mobilidade estudantil internacional				

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Do Encontro da Regional do Nordeste, no ano de 2018, foram encontrados dois trabalhos que apresentaram olhares diferentes para o universo de internacionalização da Universidade Estadual da Bahia/UNEB. No primeiro, os autores Mateus Santos Souza e

Natanael Reis Bonfim, com o trabalho “A internacionalização na educação superior: mapeando a mobilidade discente na Universidade Estadual da Bahia /UNEB” discutiram acerca dos Acordos de Cooperação da UNEB para os cursos de pós-graduação fazendo correlações com documentos de programas de instituições federais relacionados ao tema. À época sem a finalização, os autores esperavam a formação crítica de pesquisadores brasileiros diante das interlocuções científicas. No segundo trabalho, a “Internacionalização e mobilidade discente no curso de Administração do DCHT Campus XVIII da Universidade Estadual da Bahia”, os autores Robson Braga e Henderson Carvalho Torres investigaram o nível de conhecimento dos discentes do curso de administração da UNEB naquele campus quanto à internacionalização e programas de mobilidade discente ofertados pela Universidade. Concluíram que mais da metade dos respondentes da pesquisa desconheciam o que é internacionalização e muitos não sabiam dos programas que a envolvem, demonstrando fragilidades na comunicação interna da Universidade.

Ainda em 2018, um terceiro trabalho e agora das autoras Fabiana Araújo Nogueira e Alda Maria Duarte de Araújo Castro, intitulado “Internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: uma análise da mobilidade estudantil no exterior” investigou os anos de 2013 – 2016. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica as autoras concluíram que a internacionalização deve ser prioridade e que o decréscimo do número de bolsas de estudo compromete o instituto, apresentando ser um retrocesso junto às políticas públicas anteriores e compromissos internacionais firmados.

Em sequência, e também ainda nos Encontros da Regional Nordeste, no ano de 2000 foi apresentado pelos autores Paulo César Marques de Andrade Santos e Antônio Ricardo de Souza Santos uma tese de doutoramento nomeada de “Uso da Etnometodologia na pesquisa de políticas educacionais: a mobilidade acadêmica internacional”, na qual se analisou hábitos cotidianos de brasileiros em universidades em Lyon, cidade francesa, como suporte investigatório. Foi desenvolvida em cotutela com a universidade da mesma cidade na França, levando em conta o choque cultural como um importante processo formativo dos universitários. A metodologia foi a etnometodologia, que foi aplicada nas entrevistas coletivas e individuais aos discentes buscando comportamentos dessemelhantes e semelhantes diante de situações descritas. Concluiu-se que quanto maior o domínio das competências interculturais pelo jovem universitário, que é o estrangeiro, maior será o seu sentimento de pertencimento à cultura local. Com isso, o papel da universidade receptora é importante quanto ao acompanhamento e às inserções culturais desse jovem, então estrangeiro, no dia a dia do campus, o que corroboraria nas inserções na comunidade citadina da mesma forma.

No Encontro da Regional Sul no ano de 2016, com o título “Internacionalização da educação e mobilidade em questão”, as autoras Maria Izabel da Cunha e Maria Janine Dalpiaz Reschke apresentaram a discussão acerca da internacionalização do ensino superior como melhora da qualidade do ensino e como exigência às universidades brasileiras sob uma perspectiva histórica do Brasil colônia até o século XXI. Permeando também entrevistas com egressos do Programa Ciências Sem Fronteiras do governo federal brasileiro, e a relevância da mobilidade transfronteiriça na graduação. Sugerem as autoras uma atenção prévia à preparação dos alunos antes do intercâmbio, da mesma forma defendem que haja vias de dimensões no mínimo local possibilitadoras da partilha dos conhecimentos e saberes adquiridos individualmente pelos egressos.⁷

Destaca-se um ponto unânime entre os 05 últimos trabalhos acima descritos: a internacionalização das IES brasileiras é um processo sem retorno que deve ser cuidadosamente estudado e programado para um maior alcance de público. E acrescentaram: é uma vivência relevante ao processo de formação dos indivíduos em mobilidade, bem como importante aumento do capital cultural, conhecimentos e saberes científicos individuais adquiridos e possibilitadores de uma nova visão de mundo.

Nessa mesma esteira de pensamento, a maioria citou a língua estrangeira como uma possibilitadora do diálogo com a comunidade local, de melhor desempenho acadêmico e de maior sentimento de pertencimento local. Por outro lado, a ausência ou mesmo o nível insuficiente de conhecimento de outra língua é um requisito impedidor do acesso à mobilidade internacional. Em menor número, observou-se o relato de diferentes experiências de tratamento dado aos alunos em mobilidade, por vezes distinguindo-o do aluno imigrante, ou sob forma de velado preconceito, outras vezes, apontado como potenciais ameaças diante da competitividade e subjetividade acirradas por causa da empregabilidade e economia globais fortemente presentes em universidades estrangeiras.

As dessemelhanças dos trabalhos ficaram refletidas nas diversidades e extensão de seus objetos de investigação, quais sejam: deficiente retorno da experiência no exterior adquirida pelo estudante ao regressar à universidade brasileira de origem; exclusão das ciências sociais e humanas na distribuição de bolsas de estudo no Programa Ciências Sem Fronteiras, criando disciplinas de “segunda categoria”; falta de estruturas humana e organizacional ao acolhimento,

⁷ Os trechos descritos referem-se aos trabalhos científicos retirados do banco de dados da ANPEd. Fazem parte de Resumo Expandido intitulado “Internacionalização do ensino superior: mobilidade estudantil nos trabalhos na ANPEd 2011 – 2021” de autoria da autora desta dissertação em conjunto com a Dra. Maria Lúcia Pacheco dos Santos Duarte e apresentado por ocasião da XVI Reunião da ANPEd Centro-Oeste Intitulado “Poder, Política e Democracia: Desafios para a Pós-Graduação em Educação” em outubro de 2022.

acompanhamento e suporte aos alunos estrangeiros por universidades brasileiras; pouca procura por universidades situadas no Sul-Global; insuficiente capital econômico e/ou conhecimento de língua estrangeira como maiores empecilhos aos discentes da graduação para candidatarem-se nos programa de mobilidade internacional.

Em se tratando de literatura específica a respeito do tema investigado, pouquíssimos autores escrevem sobre o assunto. Muitas vezes, depara-se com menções a trabalhos científicos também escassos. É um importante nicho investigativo, pois trata-se das apreensões dos capitais simbólico, acadêmico, social, cultural e econômico pelo jovem universitário que é o ator principal do processo de formação que o envolve e que também protagoniza durante o seu período de graduação.

2.2 Programa de Mobilidade Estudantil Internacional da PUC Goiás

Os processos de internacionalização dentro das universidades diferem bastante entre si. Dentro das variantes que podem tornar o processo único a cada instituição pode-se citar a forma como a universidade pretende se inserir nessa seara e entre as demais universidades já em processo. Sim, pois o processo está sempre em evolução à medida que a globalização espelha o mercado internacional e avança para outras searas criando novas relações das quais advém as necessidades de adequações por parte das IES. Se poderia começar com a internacionalização do currículo formal e informal dos cursos acadêmicos, ou fazendo a mobilidade física de docentes e administrativos, ou ainda, se fazer convites a professores estrangeiros para ministrarem disciplinas dentro da universidade, talvez a internacionalização do campus com a abertura da universidade a estudantes estrangeiros e engajamento dos mesmos com os acadêmicos e comunidade locais, ou ainda a parceria com provedores ou programas internacionais que se instalam no campus da universidade e proporcionam conteúdo acadêmico proveniente de outra instituição de ensino internacional, ou empresa internacional. São muitos os meios de se internacionalizar. E com a ajuda das tecnologias de comunicação muitos canais foram abertos sem ser necessário qualquer deslocamento físico inclusive.

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás se insere nesse contexto de internacionalização no ensino superior com abertura ao contato com pesquisadores e instituições estrangeiras e ao intercâmbio de estudantes da instituição por iniciativa dos próprios docentes desde a década de 1980 e 1990 (entrevista Prof. Paulo Gonzaga, Assessor ARI /PUC Goiás).

Outrossim, a história da universidade se confunde com a história da educação no Brasil e em Goiás, posto que foi a primeira instituição de ensino superior da região central do Brasil.

Sua origem remonta ao ano de 1959 com a criação da Universidade de Goyaz pelo Decreto Presidencial n. 47.041, em 17 de outubro. Um ano antes, a Arquidiocese de Goiânia criou a Sociedade Goiana de Cultura /SGC para ser a mantenedora da universidade que seria criada. Segundo Melo (2019) a criação da Universidade se deu pela agregação de faculdades e escolas já existentes e fundadas pela Diocese de Goiânia tendo como seu núcleo básico:

a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (fundada em 1949); a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948); a Faculdade de Ciências Econômicas (1951); a Escola Goiana de Belas Artes (1952) e a Faculdade de Serviço Social (1957). Em 1959, foi criada a Faculdade de Direito e, em 1968, a Faculdade de Arquitetura, vinculada à Escola de Artes. (MELO, 2019, p. 56)

Com a Reforma Universitária de 1968 a universidade fez várias alterações em sua estrutura acadêmico-administrativa para que pudesse se adequar à nova legislação em vigor. Desta feita, foi transformada em Universidade Católica de Goiás /UCG em 19 de julho de 1971 pelo Decreto Presidencial n. 78.917. E a partir de então continuou sua reforma didática por toda a década de 1970 criando o Centro Técnico-Científico, o Conselho de Ensino e Pesquisa, Conselhos Departamentais na Universidade, efetiva seu quadro docente e traz regulamentação para a participação discente (MELO, 2019).

Na década de 1980 a UCG obteve um crescimento de 269%, superando a média nacional que foi de 150%. Por conseguinte, ela reestrutura todo o seu projeto acadêmico e a sua estrutura de universidade em observância às mudanças da redemocratização do Brasil e a documentos provenientes da Igreja Católica, passando assim, a ser uma instituição de cunho comunitário e participativo buscando inserir-se na sociedade civil. A Gestão dos anos de 1994-1998 reafirmou os compromissos da UCG com a comunidade civil "com a apropriação e a produção de um saber voltado para os interesses sociais, e o compromisso político na conquista da cidadania" (MELO, 2019, p. 57).

Já em 2009, com uma estrutura de quase 20 mil discentes distribuídos em 05 *Campus* e 58 cursos, 03 doutorados, 13 mestrados, veio o reconhecimento pela Santa Sé de Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a atual PUC Goiás. Assim se constituiu como a décima nona instituição no mundo a ser reconhecida como Universidade de Direito Pontifício, passando, assim, a categoria de PUC em 08 de setembro de 2009, título concedido pelo Vaticano. Com a concessão de título a comunidade universitária da instituição passou a contar com maior notoriedade internacional, o que afetou positivamente nos estreitamentos de convênios com outras instituições de ensino de diversos países e continentes além dos já existentes.

A universidade tem 63 anos de história celebrados em 17 de outubro de 2022. E desde 2014 consta como Instituição Comunitária de Educação Superior tornando-se a primeira instituição no Brasil a receber tal título concedido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do Ministério da Educação. Tal título implica dizer que a PUC Goiás é uma universidade comunitária que para além da educação, tem também seus fins voltados aos serviços sociais e à comunidade (MELO, 2019).

Desta feita, e com o intuito da promoção institucional da internacionalização da universidade, foi criada a Assessoria de Relações Internacionais /ARI, ligada ao Gabinete da Reitoria da PUC Goiás. Desde de novembro de 1991 é o departamento responsável por organizar, gerir, gerenciar, dar suporte, responder, corresponder, examinar assuntos, contatos, tratativas de pessoas jurídicas estrangeiras que queiram estabelecer parcerias internacionais para fins acadêmicos com a universidade, para citar algumas das atribuições da ARI. O Assessor-Chefe responsável, nesse momento da realização da pesquisa, por esse departamento é o Prof. Me. Paulo José Gonzaga Ribeiro que nos concedeu uma entrevista.

Da acurada leitura de seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2022 - 2026⁸, depreende-se que a PUC Goiás há muito se inspira na troca de saberes como meio de enriquecimento do conhecimento, inclusive seu quadro de docentes já compreendia professores estrangeiros, professores brasileiros com formação no exterior a alguns anos. Nas décadas de 1980 e 1990 houve incentivo da universidade para a capacitação de seu quadro docente. Antes disso, já haviam docentes da universidade em constante contato com colegas docentes de universidades estrangeiras, ou seja, vivia a instituição uma espécie de processo inicial de internacionalização espalhada em seus departamentos, sem uma organização institucional. Segundo a fala do Prof. Paulo Gonzaga, Assessor da ARI:

Quando se deu a criação, novembro de 91 [da ARI], a internacionalização na PUC, começou a partir de 91. [...]. Eu diria que ela foi oficializada, e já existia, existia de alguma forma [a internacionalização]. Nós tínhamos muitos professores com mestrado, doutorado, pós-doutorado no exterior, já tinham algumas pesquisas conjuntas feitas com o exterior. Mas isso não era sistematizado. Ficava assim, com cada professor.

E complementa explicitando o papel da PUC Goiás, através da Assessoria de Relações Internacionais, que visava sistematizar e partilhar com a comunidade acadêmica interna esse acesso à internacionalização do conhecimento em suas diversas formas, ademais a mesma já

⁸ PUC Goiás - Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026, p. 37. https://www.pucgoias.edu.br/wp-content/uploads/2022/03/PDI_2022_2026_atualizacao-em-25-de-marco-2022-versao-03.pdf

acontecendo na universidade há um tempo. De acordo com o Prof. Paulo era necessária uma organização sistêmica por parte da instituição:

Então, por exemplo, um pós-doc que foi e que estava fazendo pesquisa conjunta e que tinha esses contatos. Tinham os professores, organizavam eventos; ele organizava para ele, para a área dele. [...]. Então, não era sistematizada. O professor Ivo Mauro, que era o Reitor naquela época, decidiu oficializar. [...] A ARI surgiu para agregar. Todas essas iniciativas que eram isoladas e individuais de internacionalização e levar isso para o gabinete do Reitor, né? No sentido assim, não de controlar ou de manipular isso, mas de institucionalizar. Isso institucionalizou para a universidade inteira. É, vamos dizer, ter conhecimento desse processo que a gente já estava trabalhando com a internacionalização. Dar oportunidade, não só para os docentes, mas para os discentes (2023, p. 12).

Portanto, a partir do final do ano de 1991, com a criação da ARI a comunidade acadêmica da universidade passou a contar com um departamento facilitador e gerenciador de todas as ações que alcançassem a internacionalização dentro da PUC Goiás e hoje são cerca de 44 convênios em vigor com diversas instituições universitárias espalhadas pelo planeta. É também dessa década de 1990 a celebração de um dos convênios mais antigos firmados pela universidade com outra universidade estrangeira com o fim de cooperação acadêmica internacional: a Universidade do Chile, convênio esse ainda vigente nos dias de hoje. Pode-se citar, equitativamente, outro convênio dessa mesma década e ainda vigente, firmado com a Universidade de Liège, Bélgica, que foi intermediado por um docente da PUC Goiás que é de nacionalidade belga, o qual mantinha contatos com aquela universidade estrangeira e intermediava a mobilidade física de estudantes de pós-graduação da então Universidade Católica de Goiás. Semelhantemente, e da mesma década, e também vigorando hodiernamente, apresenta-se a parceria com a Universidade de Sevilla na Espanha, por mediação de uma docente dessa instituição goiana. Pode-se acrescentar outros países como a Itália, por meio da Universidade de Ferrara, como também uma das parcerias mais antigas da instituição.

A maioria dos convênios firmados pela IES goiana hoje datam do ano de 2012 e seguintes e conforme assevera o Prof. Paulo Gonzaga “são convênios antigos que datam de 2012 pra cá [...] a maioria são convênios extremamente antigos e fortes, então, 90% dos atuais convênios”. O Professor relata ainda que há convênios mais recentemente celebrados como aqueles entre a universidade goiana e uma universidade holandesa e a Universidade de Leiria em Portugal. Ele destaca ainda alguma constância de procura pelos discentes pela mobilidade internacional mesmo em épocas de crises e que também não houve perdas dentre os já parceiros conveniados com a instituição: “*Então, não houve crise, não houve, não houve crise financeira.*

E até mesmo essa crise de saúde que foi a Pandemia do Covid – 19, né? De Covid –19, isso? A gente conseguiu manter.” (Grifo nosso)

Atualmente, segundo dados oficiais da instituição, a PUC Goiás conta com algo em torno de 15 mil alunos de graduação distribuídos em 44 cursos presenciais e 26 cursos de Educação a Distância (EaD). O Plano de Desenvolvimento Institucional 2022 - 2026 da PUC Goiás ao discorrer sobre os eixos transversais presentes no desenvolvimento da instituição, deixa clara a presença desses conteúdos em todas as camadas dos setores da IES goiana, por isso mesmo chamados de transversais, posto que “orientam a formulação de todas as metas e ações do planejamento institucional.” (Plano de Desenvolvimento Institucional 2022 – 2026/ PDI, PUC Goiás, p. 33)

Portanto, Plano de Desenvolvimento Institucional da IES goiana descreve que a internacionalização da universidade teve dois momentos iniciais: a primeira fase - dos anos de 1980 e 1990, chamada de internacionalização unidirecional na qual houve o incentivo pela universidade com licenças remuneradas de pós-graduação para que seus docentes pudessem buscar a “qualificação necessária para a construção da excelência acadêmica” (PDI, PUC Goiás, p. 37); a segunda fase – nomeada de internacionalização bidirecional, se equivale às décadas de 2000 e 2010 com a implementação dos programas de pós-graduação *strictu sensu* originalmente planejados para a integração internacional e mobilidade discente, por meio dos quais passou-se a receber docentes e acadêmicos estrangeiros.

No que se refere à internacionalização na graduação, a qual compreende parte do objeto desta investigação, a PUC Goiás oferece Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional (*in and out*), que são as parcerias internacionais, oferece ainda estágios internacionais, cursos de curta duração nas IES estrangeiras parceiras da instituição, e a convivência de universitários e professores estrangeiros.

No recorte temporal de 2015 – 2019 aqui proposto como afunilamento temporal para efeitos da pesquisa, os principais programas de mobilidade estudantil internacional foram os Convênios Bilaterais firmados com as universidades estrangeiras parceiras da PUC Goiás e também o Programa Ciências Sem Fronteiras do Governo Federal do Brasil. Sendo que o tempo de duração em universidade no exterior para os Convênios Bilaterais é de um semestre a dois semestres, no máximo; por sua vez, o Programa do Governo Brasileiro oferecia mínimo de dois semestres e máximo de quatro semestres em universidade estrangeira.

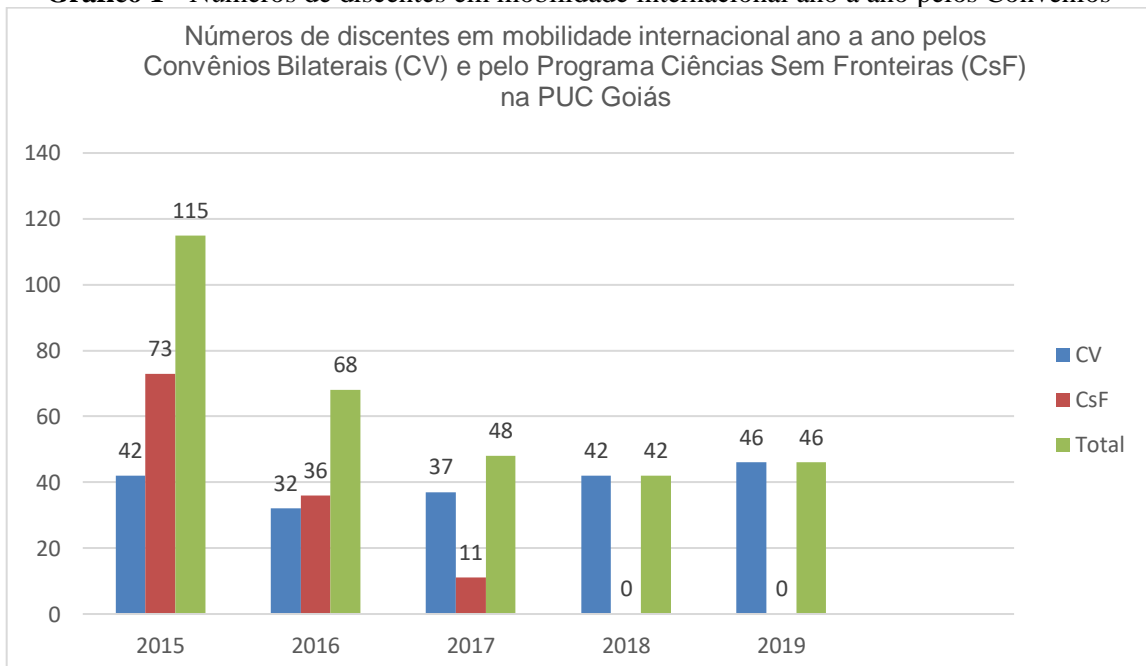
O Programa Ciências Sem Fronteiras /CsF foi o primeiro programa brasileiro de internacionalização do ensino superior de grande repercussão internacional. Recordamos que foi criado no final de 2011, e logo em 2012 os primeiros universitários brasileiros começaram

suas experiências internacionais em diversas universidades pelo mundo. O Programa CsF ao proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de imersão física no exterior, trouxe para a universidade brasileira de origem, que se dispôs a participar do programa, um ganho quanto ao aumento da sua notoriedade no cenário internacional, de acordo com o exposto pelo Prof. Paulo Gonzaga da Assessoria de Relações Internacionais (2023, p. 3), na já referida entrevista concedida:

O processo de internacionalização é da PUC Goiás. É um programa fantástico em que a gente conseguiu entrar. E enviar 184 alunos é, eu acho que é isso aí. Se não, a diferença é pouca. E colocou a PUC Goiás no cenário internacional. Porque até falando com você, agora eu me lembrei de um dado muito importante que eu vou... Tentar recuperar isso aí. Te passo depois. Durante o período do Ciências sem Fronteiras, nós recebemos, muitas delegações de universidades do mundo inteiro, das universidades que participaram desse programa. Porque é. É, eles vinham. Olha, é lógico que era uma questão de marketing para eles, né? O programa era fantástico. E olha Paulo, divulga a sua e nossa universidade, então nós recebemos universidades canadenses, francesas, e muitas americanas.

Distribuídos ano a ano no interstício de 2015 a 2019 dentro dos Programas de Mobilidade Internacional, os acadêmicos da PUC Goiás somaram um total geral de 319 graduandos vivendo experiências formativas integrais em campus de instituições de ensino superior estrangeiras, bem como nas comunidades circunvizinhas de onde permaneceram.

Gráfico 1 - Números de discentes em mobilidade internacional ano a ano pelos Convênios



Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC Goiás (2023)

Da leitura do gráfico percebe-se que no ano de 2015 tanto em Convênios Bilaterais quanto no Ciências Sem Fronteiras houve um grande número de universitários participantes, foram 42 para os CV e 73 para o CsF, sendo o maior número alcançado por esse último programa junto a PUC Goiás enquanto ele esteve vigente no país. Neste ano somou-se um total de 115 acadêmicos. Em 2016, houve decréscimo de candidatos em ambos programas de mobilidade, os Convênios Bilaterais somaram 32 acadêmicos, e não tiveram uma diminuição muito brusca em relação ao ano anterior. No entanto, a queda em números foi maior em relação ao Programa do Governo Federal Ciências Sem Fronteiras que obteve o número de 36, quase a metade em valores do que obtiveram no ano anterior. Para esse referido ano o total atingido foi de 68 universitários no exterior. O ano de 2017 apresentou pequena elevação do número entre discentes participantes nos CV – 37, por outro lado, o Programa CsF obteve 11 participantes, perfazendo o total de 48 estudantes para esse ano. A queda nos números de bolsas para o Programa Ciências Sem Fronteiras se deveu a falta de recursos financeiros para o prosseguimento do mesmo, levando à sua extinção pelo Governo Brasileiro no ano de 2017.

Isso posto, dos anos seguintes, ou seja, 2018 e 2019, extrai-se que a mobilidade estudantil internacional continuou dentro da IES goiana por meio dos Convênios Bilaterais. O Gráfico 1 traz, respectivamente, 42 e 46 discentes enviados ao exterior nos anos de 2018 e 2019. Recalculando tem-se que, do total de 319 universitários no lapso temporal proposto pela pesquisa, o número de 120 obteve bolsas do Programa Ciências Sem Fronteiras, e os 199 remanescentes do total geral permaneceram em universidades estrangeiras por um ou dois semestres por meio de Convênios Bilaterais.

Segundo dados fornecidos pela Assessoria de Relações Internacionais (ARI), quanto ao quantitativo de Bolsas de Estudo distribuídas aos discentes dos programas de mobilidade internacional da PUC Goiás no período de 2015 a 2019, tem-se:

Tabela 19 - Quantitativo de Bolsas de Estudo distribuídas pelos programas de mobilidade internacional da Puc Goiás aos seus discentes pelo período 2015 - 2019

Anos	Convênios Bilaterais	Progr. Ciências Sem Fronteiras
2015 - 2019	24 – Santander Universitário	100 - CAPES 20 - CNPq
Total - 144 bolsas de estudo		

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023).

Conforme se extrai do quadro acima, nesse período dos cinco anos escolhidos para a pesquisa, qual seja, 2015 – 2019, dentre os Convênios Bilaterais celebrados 24 alunos foram

contemplados com bolsa do Santander Universidades; e dentre os alunos do Programa Ciências Sem Fronteiras 100 receberam bolsa CAPES e outros 20 receberam bolsa do CNPq.

Assim, passa-se a compreensão do próximo Quadro e acrescenta-se que esses dados etários se referem aos Convênios Bilaterais firmados pela universidade tão-somente. O quadro abaixo traz a idade dos estudantes que estavam em mobilidade estudantil internacional entre os anos de 2015 - 2019, a ver:

Tabela 20 - Idades dos graduandos em mobilidade estudantil internacional pela PUC-Goiás durante os anos de 2015 - 2019 pelos Convênios Bilaterais em percentual

Idade	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL	%
17				1		1	0,5%
18		1				1	0,5%
19	1	2	4	6	6	19	9,5%
20	7	9	6	16	15	53	26,6%
21	16	5	11	6	14	52	26,1%
22	10	3	5	6	5	29	14,5%
23	2	5	5	4	3	19	9,5%
24		4	2	1		7	3,5%
25	1		1	2		4	2%
26	2		2		1	5	2,5%
27	2	1				3	1,5%
28					1	1	0,5%
29		1				1	0,5%
32	1	1				2	1,005%
43					1	1	0,5%
60	1					1	0,5%
Total	43	32	36	42	4	199	100%

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023).

Com grande diversidade etária o quadro inicia-se com a menoridade, permeia a juventude, percorre os adultos indo até a terceira idade. Traz também que o maior número de acadêmicos em mobilidade internacional se concentrou entre os jovens de 19 a 23 anos de idade, em especial dentre aqueles de 20 e 21 anos que, adicionados totalizaram a imensa maioria, perfazendo a porcentagem de 52,7% do total. Percebeu-se que, nas extremidades da tabela, ou seja, onde se encontram as idades menores e maiores, os números de discentes em mobilidade no exterior tendem a permanecer em 01 acadêmico. Vale ressaltar, da mesma maneira, o interesse pela mobilidade internacional de acadêmicos maiores de 30 anos de idade, o que é um exemplo de que há sempre tempo para se investir na carreira pessoal e em experiências de aprendizado pessoais.

Ainda, de acordo com os dados sobre gênero, a participação de pessoas que se autodeclararam do gênero feminino alcançou o número de 173, enquanto as que se autodeclararam do gênero masculino foram em número de 146. Percebe-se um aligeirado valor superior no gênero feminino no valor de 27 universitárias a mais do que no outro gênero. Anualmente a participação ficou assim disposta:

Tabela 21 - Gênero dos (as) participantes do programa de mobilidade internacional da PUC Goiás

Gênero	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Feminino	55	32	27	33	26	173
Masculino	60	35	21	13	17	146
Total	115	67	48	46	43	319

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023).

Pode-se aferir do exposto acima que nos anos de 2015 e 2016 houve uma maior participação masculina nos Programas de modo geral, cenário que foi invertido a partir do ano de 2017, quando o protagonismo feminino foi demonstrado em números a partir de então. Ademais, extrai-se que ocorreu decréscimo no número de participantes do programa de mobilidade no exterior ano a ano, com exceção de 2018 no gênero feminino (33 acadêmicas enviadas ao exterior) a partir de 2018. Fator que poderia ser objeto de futuras pesquisas científicas para o desvelar dos motivos.

Lembrando que o recorte temporal desta pesquisa se finda em 2019 por ser o ano antecessor ao início da Pandemia do Covid-19. Ao final do citado ano, já se começava a repensar como o mundo globalizado, internacionalizado, sem fronteiras e todas as suas implicações positivas e/ou negativas ao planeta seriam facilitadoras à disseminação do vírus que atingiu grande parte da população mundial; e por outro lado, poderiam ser justamente esses os fatores miscigenatórios necessários que juntos trabalhariam onde quer que estivessem para superar a crise sanitária mundial que atingiu a todos indistintamente, por exemplo, vários pesquisadores de diferentes nacionalidades em pesquisa conjunta. Coloca-se aqui que a globalização alavancou a internacionalização das IES de modo global, embora a abertura à internacionalização nas universidades exista desde sua origem e formação. Porém, o início das mesmas apresentou um caráter de conhecimento e trocas, diferentemente do olhar trazido hodiernamente em que se busca além do conhecimento, a capacitação para o mercado globalizado e sua demanda por profissionais de alta performance. Isto é, a internacionalização é um processo arraigado, complexo, de muitas nuances e sem volta dentro das universidades. Marília Morosini *et al.*, assim dispõe sobre esse ponto:

Então, pelo viés da globalização, a internacionalização das IES tornou-se fator de qualificação, seja na capacitação de alunos, seja na produção científica via redes internacionais de pesquisa, pela mobilidade e programa de capacitação no exterior, entre outras estratégias que repercutem na mudança organizacional das instituições. (MOROSINI *et al.*, 2021, p. 52)

A internacionalização é um processo complexo que envolve toda a universidade e da mesma forma, espalha seus reflexos na sociedade diante da valorização pelo mercado globalizado do indivíduo intelectualmente e culturalmente capaz, globalizado e formado dentro dessas IES. Dito isto, passa-se a analisar os dados dos cursos de graduação presenciais da PUC Goiás em relação aos números de estudantes da graduação que participaram dos Programas de Mobilidade Internacional entre 2015 a 2019.

Tabela 22 - Cursos de Graduação presencial e números de graduandos enviados a universidades estrangeiras pelos Programas de Mobilidade Estudantil Internacional

	Curso	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
1º	Engenharia Civil	35	21	14	1	1	72
2º	Direito	20	9	10	16	16	71
3º	Arquitetura e Urbanismo	19	5	4	11	7	46
4º	Psicologia	4	2	6	7	8	27
5º	Ciências Aeronáuticas	6	2	2	2		12
6º	Administração	3	3	2	1	1	10
6º	Relações Internacionais	2	3	3		2	10
7º	Engenharia de Controle e Automação	4	5				9
8º	Medicina	5	2	1			8
9º	Design	2	1		2	2	7
10º	Engenharia da Computação	1	2		2		5
10º	Jornalismo	1	2			2	5
11º	Arqueologia	2			1		3
11º	Biomedicina	1	2				3
11º	Ciência da Computação	2	1				3
11º	Ciências Biológicas	1	2				3
11º	Educação Física	3					3
11º	Enfermagem	1	1			1	3
11º	Pedagogia	1	1			1	3
12º	Ciências Contábeis		1			1	2
12º	Ciências Econômicas			2			2
12º	Engenharia Ambiental		1	1			2
12º	Geografia		1			1	2
12º	Letras – Português	1				1	2
13º	Engenharia da Produção					1	1
13º	Engenharia Elétrica					1	1
13º	Fisioterapia				1		1

	Curso	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
1º	Engenharia Civil	35	21	14	1	1	72
2º	Direito	20	9	10	16	16	71
3º	Arquitetura e Urbanismo	19	5	4	11	7	46
4º	Psicologia	4	2	6	7	8	27
5º	Ciências Aeronáuticas	6	2	2	2		12
6º	Administração	3	3	2	1	1	10
6º	Relações Internacionais	2	3	3		2	10
7º	Engenharia de Controle e Automação	4	5				9
8º	Medicina	5	2	1			8
9º	Design	2	1		2	2	7
10º	Engenharia da Computação	1	2		2		5
10º	Jornalismo	1	2			2	5
11º	Arqueologia	2			1		3
13º	Nutrição				1		1
13º	Publicidade e Propaganda	1					1
13º	Serviço Social		1				1
	Total	115	67	46	45	46	319

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023)

A **Tabela 22** aponta que o curso de Engenharia Civil foi o primeiro em maior número de acadêmicos em mobilidade internacional, totalizando 72 graduandos, especialmente nos anos de 2015, 2016 e 2017. Em segundo lugar, com pequena diferença do primeiro, cita-se o curso de Direito com 71 discentes, que, de certa forma, teve uma distribuição predominantemente homogênea do número de acadêmicos em imersão em universidades estrangeiras pelo período dos cinco anos. No terceiro lugar, Arquitetura e Urbanismo com o total de 46 universitários, seguido do curso de Psicologia no quarto lugar com 27 discentes, e as Ciências Aeronáuticas em quinta colocação com o quantitativo de 12 acadêmicos. Os cursos de Administração e Relações Internacionais estão em sexto lugar com 10 discentes em mobilidade internacional cada um. Em sétimo lugar tem-se a Engenharia de Controle e Automação com 09 discentes distribuídos nos anos de 2015 e 2016. O curso de Medicina em oitavo lugar com 08 participantes entre os anos de 2015, 2016 e 2017. Com 07 intercambiários apresenta-se o curso de Design na nona colocação. A Engenharia da Computação e Jornalismo, ambos com 05 estudantes, encontram-se em décimo lugar. A mais longa colocação é a décima primeira com um número de sete cursos com 03 representantes cada um: Arqueologia, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem e Pedagogia. No décimo segundo lugar encontramos os cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Ambiental, Geografia e Letras – Português com 02 discentes cada.

Importante da mesma forma registrar que os cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Fisioterapia, Publicidade e Propaganda, Nutrição e Serviço Social tiveram 01 discente em mobilidade internacional nesse período.

Os países de destino dos acadêmicos são em sua maioria os países do Norte-Global, as exceções são países como a China e o Chile, que, como observou-se nos dados colacionados não vigoram entre os preferidos destinos dos estudantes da IES goiana.

Tabela 23 - Total dos países de destino dos acadêmicos em mobilidade internacional

	País	2015	2016	2017	2018	2019	Total
1º	Portugal	38	26	33	38	40	175
2º	Estados unidos	36	19	4			62
3º	Alemanha	6	7	2			15
3º	Espanha	5	3	1	2	4	15
4º	Itália	6	1		1	1	9
4º	Irlanda	5	3	1			9
5º	Reino unido	6	1				7
6º	Bélgica	1	1	3	1		6
7º	França	3	1				4
7º	Inglaterra	2	1	1			4
8º	China	3					3
8º	Escócia	1	1	1			3
8º	Suécia	1	1	1			3
9º	Chile	1	1				2
9º	Países baixos	1	1				2
Total - 15 países							

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023)

Em seguida destacam-se os países mais escolhidos como destino pelos discentes da universidade em estudo.

Tabela 24 - Ranqueamento dos 07 países com destinação mais eleita pelos discentes em mobilidade internacional da PUC Goiás

	País	2015	2016	2017	2018	2019	Total
1º	Portugal	38	26	33	38	40	175
2º	Estados Unidos	36	19	4			62
3º	Espanha	5	3	1	2	4	15
4º	Itália	6	1		1	1	9
4º	Irlanda	5	3	1			9
5º	Reino Unido	6	1				7
6º	Bélgica	1	1	3		1	6

Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023)

Ao comentar sobre a necessidade de língua estrangeira para ser aceito nas universidades estrangeiras, o Prof. Paulo Gonzaga (ARI) acrescenta que muitas delas oferecem como curso de extensão o aperfeiçoamento na língua local com professores da universidade estrangeira receptora do aluno brasileiro e, que ao final, terá a devida certificação, o que acresceria bastante em um currículo. O que se tem exigido dos candidatos a vagas acadêmicas no exterior e que, por algumas vezes, tem sido motivo de impedimento, já apurado em pesquisas científicas, é a falta ou mesmo ausência de fluência em língua estrangeira. E segundo traz o Prof. Paulo Gonzaga (ARI) e segundo sua vivência de onze anos à frente da Assessoria:

A Universidade de Liège tem que comprovar, todas elas, né? Mas e o nível? De acordo com o Quadro de Referência Europeu seria um Nível B1 ou acima, que é um intermediário. Mas e então, por exemplo, ele tem que comprovar. Se ele não comprovar essa fluência no francês ou italiano ou espanhol, ele não será aceito. Então ele comprova e é oferecido automaticamente: olha, chegando aqui, se você quiser fazer o reforço da língua estrangeira (ou do francês, do italiano ou do espanhol), você esteja à vontade. Muitos fazem. E isso eu oriento para eles, chegando lá na universidade, você se matricula. Você vai ter a chance de aprender com professores nativos (2023, p. 5).

Ao analisar a **Tabela 25** acima, facilmente percebe-se que Portugal, país de língua portuguesa, ultrapassa o segundo colocado, os Estados Unidos, país de língua inglesa, em quase 03 vezes com mais discentes em mobilidade internacional em seu território. Conjugando as regras de aceitação nas universidades internacionais em relação à comprovação da fluência do idioma local, com o número total de 319 discentes em mobilidade internacional nos cinco anos pesquisados, compreende-se que o número de 175 em um só país de língua portuguesa, pode indicar um déficit de aquisição de uma segunda língua entre os estudantes da PUC Goiás que pretenderam vagas nos programas de mobilidade durante esse período.

Nesse ponto, assevera-se que, independentemente do país acolhedor, se de língua completamente diferente ou se a língua é a mesma ou semelhante à do país de origem, o território físico é completamente diferente e novo. Assim, o estudante terá a experiência ímpar de conviver, viver, desbravar e vencer situações do dia a dia até então impensadas. O olhar cultural, ou melhor, das culturas se abrirá e juntamente com o conhecimento acadêmico adquirido poderão formar um indivíduo com outras perspectivas, visões, vivências e expectativas.

Por conseguinte, algumas considerações se fazem necessárias. Por exemplo, a incipiente pesquisa científica acerca da internacionalização no ensino superior, e ainda a quase inexistente investigação quando se trata da temática que envolve os jovens que participaram de algum tipo

de programa de mobilidade internacional durante seus anos acadêmicos. Os dados coletados nessa pesquisa dentro do interstício estipulado favorecem essa percepção, onde o primeiro banco de dados (Capes, BDTD, Scielo e Researchgate) apresentou um quantitativo de 27 trabalhos científicos que envolviam a internacionalização no ensino superior e dentre eles, 01 (um), qual seja, “Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e readaptação”, dos autores Franco Gatelli Périco e Roberto Birch Gonçalves, de 2018, tratou da mobilidade internacional de jovens. Da mesma forma, no segundo banco de dados investigado (ANPEd Nacional e as ANPEd’s Regionais) encontrou-se 26 produções científicas, das quais 05 trataram da mobilidade internacional estudantil. Ainda se tem muito a explorar, desvelar, reinventar, apreender e compartilhar. E que não sejam olvidadas as dificuldades em se fazer pesquisa em nosso país.

Os trabalhos encontrados sobre mobilidade acadêmica discente internacional aqui citados, em sua maioria trazem a internacionalização como um processo importante e que pode ser positivo, mas que deve ser bem estudado e programado, da mesma forma, se deve criar mecanismos de ampliação de acesso aos programas de mobilidade internacional de jovens acadêmicos.

Algumas dificuldades foram da mesma forma recorrentes, como a falta de uma segunda língua, ou escassez de capital econômico, e por vezes o desconhecimento das oportunidades de intercâmbio dentro das IES brasileiras. O dado específico de ausência de uma língua estrangeira que pode vir a ser um impeditivo ao candidato a uma vaga em programas de mobilidade internacional, se fez demonstrado nos dados coletados dentre os egressos da PUC Goiás, onde dos 319 participantes de intercâmbio entre 2015 e 2019, o número de 175 deles optaram por Portugal, onde se fala o português (embora diferente do nosso). O segundo país mais escolhido foi os Estados Unidos, de língua inglesa, com um total de 62 discentes. Ou seja, Portugal teve quase três vezes mais estudantes do que o segundo colocado.

Outro dado importante foi a ampla maioria de escolhas pelos jovens da universidade goiana por países do Norte Global, o que também foi tratado por alguns trabalhos pesquisados durante o estado do conhecimento. Aqui coloca-se a questão da hegemonia dos países desenvolvidos quanto à competência científica como um valor simbólico único e que deve ser acessado e incorporado por todos os outros países. Não por acaso, como já discutido no capítulo 1, que o continente europeu tem se empenhado há décadas para retomar a tradição iniciada em seu território de produção monopolizada de conhecimento científico quando do surgimento das universidades durante o Medievo. Dentre os números trazidos pela IES investigada foram encontrados, do total de 15 países de destino dos intercambistas, 01 país do continente Sul-

americano (o Chile, o mais antigo convênio em vigor com a PUC Goiás, datando de 1992), 01 país asiático (a China), 01 país do norte da América (os Estados Unidos). Quanto aos demais, todos são países europeus, totalizando 12.

O autor Pierre Bourdieu em seu livro *Contrafogos – táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, edição de 1998, faz uma reflexão sobre o que ele chama de “ideologia da competência”. Para esse sociólogo francês esse termo busca explicitar as imposições e atitudes neoliberais ao se criar distinções entre as pessoas, principalmente aquelas relacionadas a oportunidades de trabalho, a capacidades de desempenho pessoais, criando separações entre os competentes e os incompetentes segundo uma visão previamente definida e tendenciosa. E, segundo esse mesmo autor, o conhecimento é adquirido pelos que possuem capital econômico para pagar pelo acesso a ele, e isso é uma distinção social, e não uma implicação de competência.

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de neodarwinismo social: são ‘os melhores e os mais brilhantes’, [...] Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. Há os *winner*s (vencedores) e os *loser*s (perdedores), há a nobreza, o que eu chamo de nobreza de Estado, isto é, essas pessoas que têm todas as propriedades de uma nobreza no sentido medieval do termo, e que devem sua autoridade à educação, ou melhor, segundo eles, à inteligência, concebida como um dom do céu, quando sabemos que na realidade ela é distribuída pela sociedade, fazendo com que as desigualdades de inteligência sejam desigualdades sociais. A ideologia da competência convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: de um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regiamente pagas, que podem escolher o seu empregador (enquanto os outros são escolhidos por seu empregador, no melhor dos casos), que estão em condições de obter altos salários no mercado de trabalho internacional, que são super-ocupados, homens e mulheres (li um belo estudo inglês sobre esses casais de executivos loucos que correm o mundo, pulam de um avião para outro, têm salários alucinantes que nem conseguem sonhar em gastar durante quatro vidas etc), e depois, do outro lado, uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego. (BOURDIEU, 1998, p. 36)

Outrossim, corrobora a discussão acima os dados expostos sobre o número de acadêmicos distribuídos ano a ano pelo Gráfico 01, conjuntamente com os dados do quantitativo de bolsas distribuídas aos jovens dos Programas de Mobilidade Internacional da PUC Goiás apresentado pelo Quadro 20. Dos números combinados depreende-se que enquanto o Programa Ciências sem Fronteiras /CsF do governo federal estava em vigência, e implicava a distribuição de bolsas aos intercambistas, o número de estudantes enviados para um tempo acadêmico em

universidade estrangeira foi bem maior do que quando esse Programa se findou. Exemplificando cita-se os anos de 2015, com um total de 115 jovens, o número de 73 viajou pelo Programa federal, e o ano de 2016 com 68 jovens, da mesma forma, o quantitativo de 36 acadêmicos conseguiram bolsa do CSF. Nesse período, portanto, época do auge do Programa federal, a maioria dos intercambistas viajou diante das condições propiciadas pelo CsF. Os números começaram a decrescer a partir de 2017, quando o Programa se findou, onde dentre os 48 discentes do total nesse ano, somente 11 eram do Programa em questão. Em 2018 e 2019, a participação na mobilidade internacional se deu somente por meio dos Convênios Bilaterais, perfazendo um total de 42 e 46 estudantes, respectivamente. Tais dados podem evidenciar a deficiência de condição financeira para investimento em conhecimento em uma universidade estrangeira por parte dos alunos da universidade goiana nessa época.

Nota-se, enfim, que a relevância do estado do conhecimento em pesquisa científica vai muito além dos dados trazidos. E isso, principalmente porque ele traz ínsito muitos conteúdos implícitos que precisam ser apreendidos e discutidos para a construção e o desenvolvimento da investigação pelo pesquisador.

CAPÍTULO III- EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS INTEGRAIS DOS JOVENS EGRESSOS DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

Este capítulo tem como objetivo compreender as experiências da mobilidade acadêmica internacional como processo formativo integral dos jovens que estiveram em mobilidade internacional pela PUC Goiás entre os anos de 2015 e 2022. A aquisição de diversos tipos de capitais, como o capital social, científico, cultural, simbólico, informacional se deu durante todo o período de permanência no exterior. A imersão física além-fronteiras feita por esses jovens trouxe conhecimentos acadêmicos e conhecimentos transversais que, coexistentes e indissociados, alcançaram todos os elementos constitutivos formativos do indivíduo transformando-o em sua inteireza.

Os questionários online analisados, preenchidos e devolvidos por 09 do total dos 16 egressos contactados, apresentaram o perfil geral do estudante em mobilidade internacional da citada IES goiana: maioria de mulheres (77,8% do total dos respondentes); a autodefinição de ser de cor branca foi a escolha de 66,7% dos egressos; 66,6% escolheu o seu país de destino ‘por ter a universidade que gostaria de estudar’, o que revelou um cuidado com a escolha pela maioria dos jovens; 07 jovens, ou seja, 77,8%, permaneceram por 06 meses no país estrangeiro; Portugal foi o país escolhido por 77,8% dos 09 respondentes do questionário, seguido da Espanha com 22,2% das escolhas; 07 dos egressos (77,8%) participaram do Programa de Acordo Bilateral entre a PUC Goiás e uma universidade estrangeira, outros 22,2% foram por outros meios, e nenhum participou do Programa Ciências sem Fronteiras do governo federal; 88,9% já tinha vontade de participar em programa de mobilidade acadêmica internacional; à época da mobilidade, a predominância da renda familiar era de 02 a 05 salários-mínimos, com 44,4%; tanto recursos da bolsa integral, quanto recursos próprios participaram cada um com 44,4% das escolhas, em último se apresentou a bolsa parcial com 11,2%; a colação de grau destes jovens se deu entre os anos de 2018 e 2022, com primazia quantitativa no ano de 2021, com 33,3% dos egressos; todos, 100%, dos jovens, atualmente trabalham em funções diretas ou correlatas às suas graduações.

Em seguida, apresenta-se as falas das jovens entrevistadas online individualmente contando suas experiências pessoais e acadêmicas em três tempos: antes, durante e depois da mobilidade estudantil. Outrossim, nestas entrevistas foi possível a percepção de algumas

emoções e sentimentos como alegria, saudosismo, euforia, descontentamento, apreensão ao serem tratados alguns assuntos referentes à mobilidade vivida.

3.1 Perfil dos participantes da pesquisa respondentes do questionário online

As respostas ao questionário online permitiram acessar as realidades, pensamentos, motivações e sentimentos dos participantes da pesquisa. Os estudantes em situação de mobilidade em outro país são os atores que fortalecem as relações entre as instituições envolvidas, trazendo a concretização de acordos bilaterais e estreitando os laços de interculturalidade, de globalização, de aprendizado, de empatia – ou não, de desenvolvimento das competências internacionais, tidas como facilitadoras da circulação nesse campo. O futuro da internacionalização na modalidade *cross-border* depende diretamente dessas experiências, consideradas individualmente e/ou coletivamente.

No contexto dessa pesquisa a condição de ser jovem é vista como uma construção social, legal, histórica, relacional e cultural que forma um coletivo social de pessoas de faixas etárias próximas e que, portanto, conviveram e vivem experiências particulares e grupais de historicidade comuns logo após o período da adolescência que, por sua vez, é posterior à infância (FREITAS, 2005). A vista disso, jovem e juventude – esta apresenta um conceito voltado para categoria social, são indivíduos entre 18 anos e 29 anos de idade, segundo o Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013, que possuem suas próprias linguagens verbais e não verbais. A faixa etária para outros organismos, como a ONU, por exemplo, já considera um intervalo entre 15 e 24 anos, como sendo jovens. Pesquisas mais recentes já tendem em considerar a juventude com faixa etária mais prolongada. Nesse sentido, optou-se neste estudo considerar a faixa etária estabelecida pelo Estatuto da Juventude.

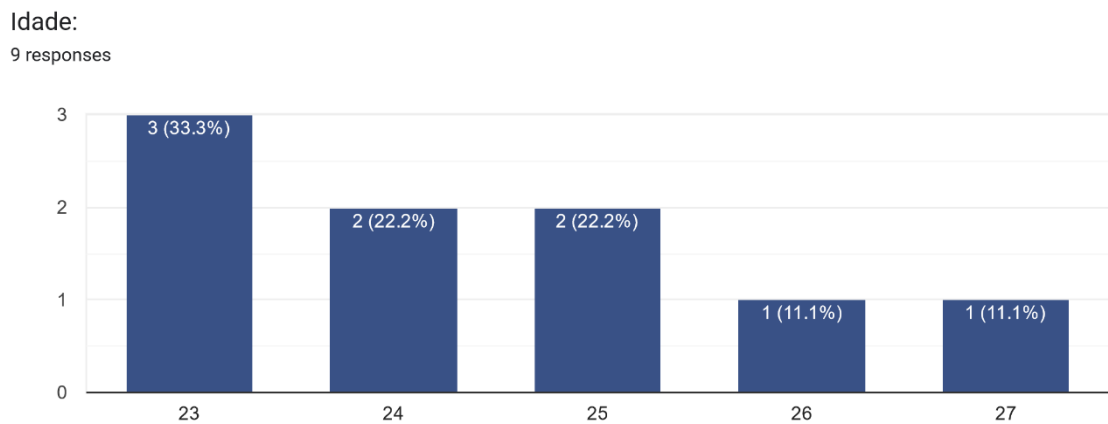
Reguillo citado por Freitas (REGUILLO, 2000 *apud* FREITAS, 2005, p. 12) destaca a concepção de juventude como um conceito criado no Pós Segunda Guerra para atender as necessidades emergentes dos países vencedores:

La juventud como hoy la conocemos es propiamente una ‘invención’ de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo” (REGUILLO, 2000:23 *apud* FREITAS, 2005, p. 12)

Nesta pesquisa, ao se observar a faixa etária dos nove (09) jovens respondentes do questionário online, nota-se que houve um predomínio da idade de 23 anos, com 33,3% do total

com três dos participantes, seguido das idades de 24 e 25 anos com 22,2% e dois participantes em cada. Ao final, tem-se as idades de 26 e 27 anos com 11,1% e um respondente em cada uma dessas categorias. Segue o quadro correspondente.

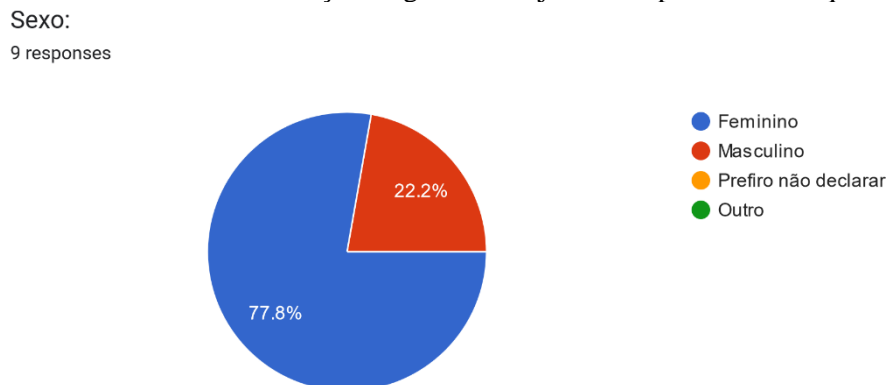
Gráfico 2 - Faixa etária dos jovens respondentes do questionário online



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

A respeito do gênero, pode-se observar, dentre os jovens respondentes uma grande preponderância da participação do gênero feminino na mobilidade internacional: foram 77.8% de alunas, enquanto os alunos perfizeram um percentual de 22.2% do total de 09 participantes do questionário online. Essa tendência da maioria ser do gênero feminino também foi observada em meio aos dados trazidos pela ARI – Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás – Quadro 21, Capítulo II.

Gráfico 3 - Autodeclaração de gênero dos jovens respondentes do questionário online



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Ainda sobre o perfil dos participantes da primeira fase da pesquisa, dos 09 jovens egressos, 06 deles nasceram em Goiás (66,6%), sendo 03 em Goiânia, 01 em Palmeiras de Goiás, 01 em Nerópolis e 01 em Aparecida de Goiânia. Os demais, 33,4%, têm suas cidades natal em Caicó, no Rio Grande do Norte, Belém e Marabá, ambas no Pará. Atualmente, o local de residência de 77,7% dos participantes da pesquisa (07 deles) é o Estado de Goiás, em cidades como Goiânia, Aparecida de Goiânia e Nerópolis, os outros, 01 reside em Pedreiras, no Maranhão e outro em Água Boa, no Mato Grosso.

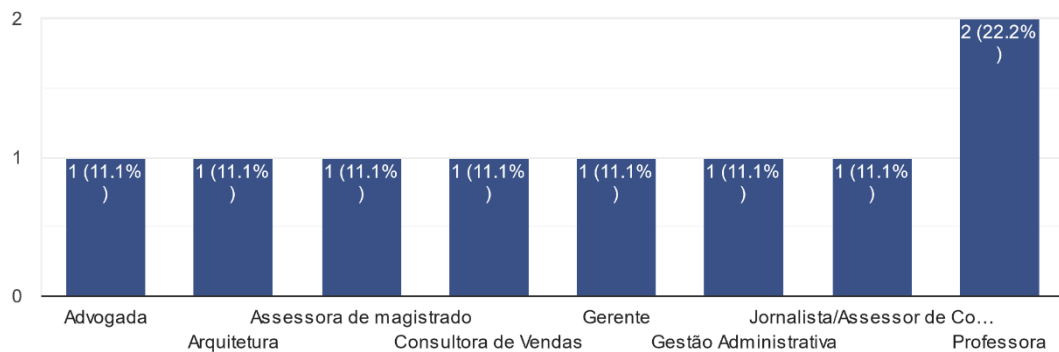
Quanto ao estado civil, a maioria, 7 respondentes, encontra-se solteira (o), com 77,8% e 01 casado(a) e 01 optou por “Outro”. Já no quesito cor da pele, segundo especificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em meio às opções, a maioria se autodeclarou branco (06 participantes – 66,7%) e 33,3% (3 respondentes) responderam pardo.

Todos os jovens da pesquisa encontram-se empregados; 88,9%, ou seja, o total de 08 dos respondentes está trabalhando na área de seus cursos de graduação, sendo somente 01, 11,1%, trabalha em atividade correlata ao curso de formação universitária. As atividades laborativas estão assim distribuídas segundo o quadro abaixo.

Gráfico 4 - Profissões exercidas pelos 09 respondentes do questionário online.

Se está trabalhando, qual é a sua atividade?

9 responses



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Da leitura da figura acima, extrai-se que a profissão de professor ocupa o primeiro lugar com dois egressos (22.2%), enquanto as demais profissões e empregos, quais sejam advogada, arquiteto(a), assessora de magistrado, consultora de vendas, gerente, gestor(a) administrativo(a) e jornalista, possuem 11.1% com 01 representante em cada um. Portanto, os cursos de graduação feitos na Pontifícia Universidade Católica de Goiás foram: Administração, com 01 respondente; Direito, obtendo dois respondentes; Pedagogia, da mesma forma, com 02 jovens; Arquitetura e Jornalismo, ambos com 01 respondente cada. Os tipos de vínculo empregatício

observados no questionário foram de 04 espécies. Com o percentual de 37,5%, 03 respondentes da pesquisa possuem carteira de trabalho assinada; com 25% total, são concursados público e microempreendedor individual – MEI (02 jovens); e 1 jovem sem carteira assinada, representando 12,5%.

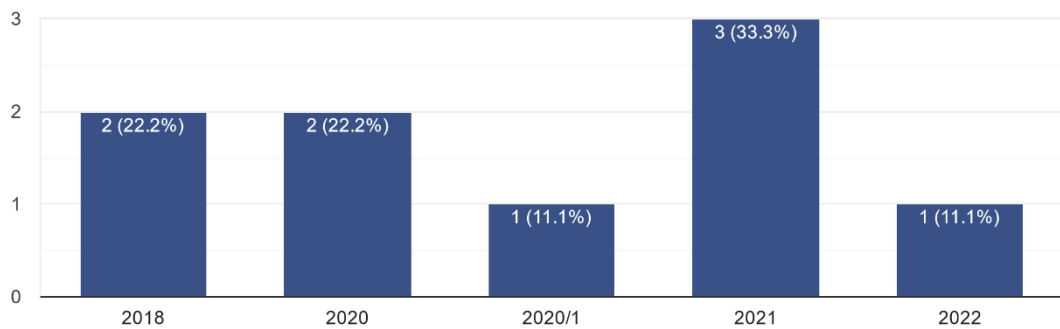
Hodiernamente, o grau de escolaridade dos jovens teve alteração em relação a sua maioria. Com o percentual de 55,6%, ou seja, 05 dos 09 jovens fizeram Especialização após a graduação. Sendo assim, os 04 outros (44,4%) permanecem com a graduação.

Em relação ao ano da colação de grau, do gráfico abaixo observa-se que houve uma distribuição entre os anos de 2018 a 2022.

Gráfico 5 - Respectivos anos da colação de grau observados no questionário online

Qual o ano de sua colação de grau?

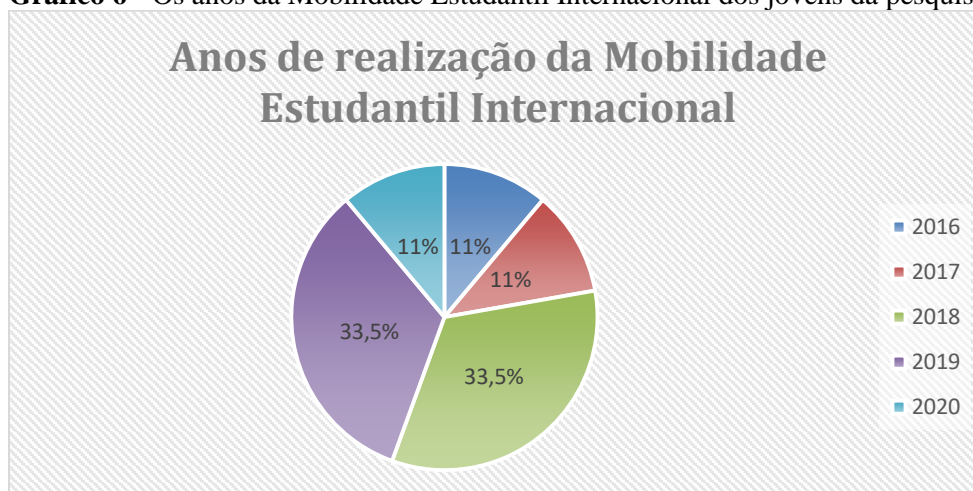
9 respostas



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Nos anos de 2020 e de 2021, 03 jovens colaram grau nesses períodos (33,3%) cada um. Seguidos pelo ano de 2018 com 02 (22,2%), e por último tem-se o ano de 2022 com 01 jovem (11,1%).

A mobilidade estudantil internacional destes jovens se deu em diferentes momentos durante as suas graduações. Segue o gráfico:

Gráfico 6 - Os anos da Mobilidade Estudantil Internacional dos jovens da pesquisa

Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

No ano de 2016, 01 jovem participou da mobilidade internacional (11%); o mesmo quantitativo (01) foi repetido no ano posterior - 2017 (11%). Em 2018 houve um aumento de número para 03 jovens (33,5%) em mobilidade internacional, e esse mesmo valor, ou seja, 03 ou 33,5%, se manteve também em 2019. Contudo, já em 2020 houve decréscimo para 01 estudante (11%) em estudo em país estrangeiro, vale acrescentar que esse referido ano marcou o início da pandemia mundial do Covid-19.

Questionados acerca da fluência em outros idiomas que não seja a língua materna, alguns egressos enumeraram mais de uma língua estrangeira: o inglês, com 67,7% dos 09 jovens alcançou destaque com 07 escolhas; a língua espanhola permaneceu em segundo lugar com 23,3% das escolhas; e um terceiro idioma, não especificado na resposta da pergunta do questionário, obteve 9,6% das escolhas, ou seja, 01 voto. Ter conhecimento em língua estrangeira é um dos requisitos essenciais para a admissão do jovem como candidato à mobilidade internacional. Esse conhecimento vai além do básico, sendo cobrado um nível intermediário possibilitador da compreensão das aulas nas universidades.

A propósito do país em que se deu a mobilidade internacional foram enumerados dois pelos respondentes: Portugal com 77,8% e a Espanha com 22,2%. Nota-se que ambos os países são do continente europeu, por conseguinte, pode haver um reforço da literatura pertinente ao tema que trata da divisão entre o Norte Global, que se impõe como único protagonista da competência científica, e o Sul Global, que se dispõe como mercado consumidor de toda a produção científica exclusiva do Norte. Isto é, há um reforço da relação de dependência de países emergentes em relação aos países desenvolvidos (ALTBACH, 2016 *apud* MOROSINI, 2021, p. 36). Morosini, em outro momento, complementa “[...] uma nova forma de colonização,

um neocolonialismo reforçando assimetrias entre países do Norte Global e do Sul Global, replicando assim antigas relações de poder e de dominação” (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016 *apud* MOROSINI, 2021, p. 50). Uma maneira de se esquivar em parte a essa dominação seria o reforço e a valorização das relações entre os países Sul-Sul.

O tempo permanecido pelos jovens respondentes no país de destino variou de menos de 06 meses até mais de 01 ano em universidade estrangeira. A maioria dos jovens permaneceu o período de 06 meses em mobilidade internacional, alcançando 77,8% (07 jovens) do total, seguido de mais de um ano de permanência com 11,1% (01 jovem), e menos de 06 meses com 11,1% (01 jovem).

As motivações que levam os jovens egressos a se aventurarem em outro país são as mais diversas. Existem pesquisas nesse campo que buscam relacionar as mais frequentes razões postas pelos jovens. Não se pode olvidar que à medida que as exigências externas aos estudantes se transformam, da mesma forma, as visões e expectativas desses jovens também sofrem algumas mudanças. No entanto, uma das motivações mais frequentes é a imersão cultural. E esta envolve as descobertas simples e complexas de um dia a dia em meio a outra língua, outros modos de vida e de ser, outras relações, outros aprendizados e desafios pessoais a serem resolvidos. Esse contexto é envolto também por outras culturas de maneira que a convivência com alunos estrangeiros é parte da experiência da mobilidade. O uso da linguagem não-verbal, até que se domine a língua falada, os desafios de um clima não familiar ao de costume, alimentação diferente, datas comemorativas inusitadas e tantas outras oportunidades que enriquecem o ser humano nessa etapa da vida em que se caminha em busca e na concretização de planos pessoais e profissionais.

Stalliviere (2009, p. 102) traz observação de relato de pesquisa realizada pelo *Impact of study abroad program*⁹ (GACEL-AVILA, 2003, *apud* STALLIVIERI, 2009)) que registrou relatos de muitos estudantes em países estrangeiros onde afirmaram que o “mais valioso de seu período no exterior foram os seus contatos sociais, um descanso da vida em seu país, a oportunidade de viajar, conhecer outros países e sua gente”. A autora acima, nesse mesmo raciocínio, ainda traz motivações outras desenvolvidas em pesquisa por Richards e Wilson também em 2003, que são complementares às supracitadas. Senão vejamos:

- explorar (conhecer) outras línguas e culturas (83%)
- vivenciar novas situações (74%)
- melhorar seus conhecimentos (69%)
- relaxar mentalmente

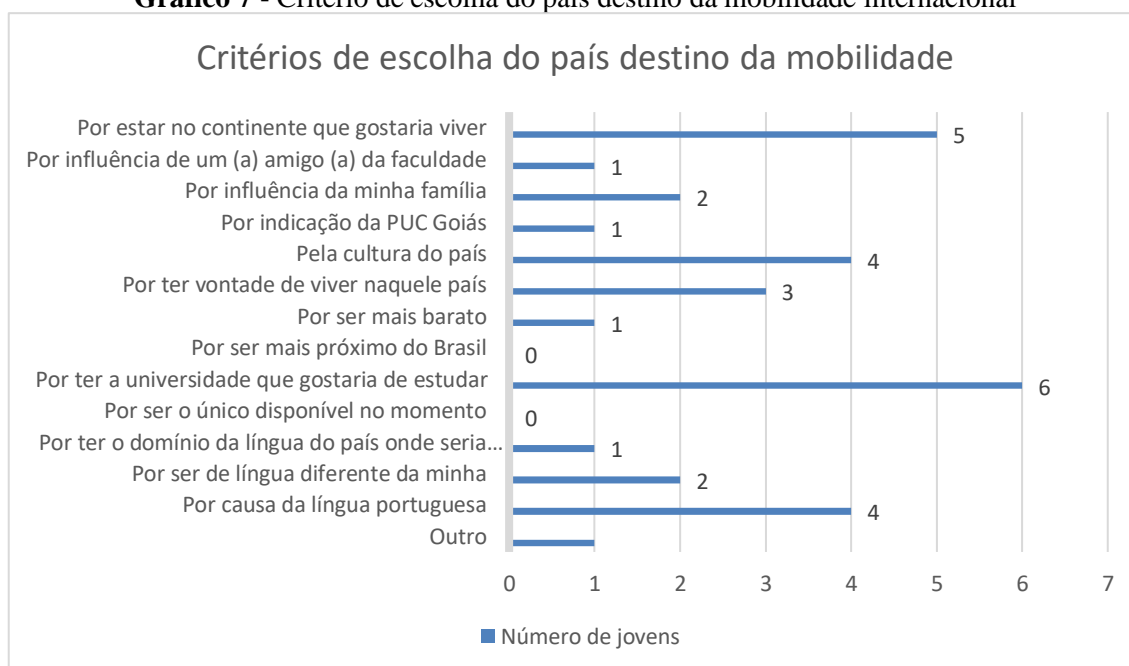
⁹ Impacto do programa de estudar fora do país de origem.

- aproveitar o tempo com amigos
- interagir com a comunidade local
- desafiar as próprias capacidades
- fazer novas amizades
- visitar amigos e parentes;
- usar a imaginação;
- evitar a correria do dia a dia;
- encontrar a si mesmo;
- relaxar fisicamente;
- desenvolver amizades mais sólidas;
- conectar-se com outros viajantes;
- buscar uma atmosfera calma;
- desenvolver habilidades físicas;
- contribuir com o local visitado. (RICHARDS E WILSON, 2003 *apud* STALLIVIERE, 2009, p. 103)

Isto é, ambas pesquisas de 2003 trouxeram dados bastante aproximados das motivações dos estudantes em estudar fora de seus países de origem, com destaque à busca de conhecimento, aprendizado de língua estrangeira e vivência em outra cultura.

Das respostas do questionário dessa pesquisa a respeito das motivações ou critérios de escolha do país destino da mobilidade internacional foi possível a percepção da inserção de diferentes razões apresentadas pelos respondentes em relação àquelas trazidas pelas pesquisas acima. As exigências atuais são diferentes, os contextos de cada um desses jovens são distintos entre si, bem como o contexto político, econômico, social e cultural que os envolvem. Abaixo, o quadro apresenta uma diversidade de outras motivações.

Gráfico 7 - Critério de escolha do país destino da mobilidade internacional



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Do acima exposto, nota-se que a escolha da ‘universidade onde gostaria de estudar’ foi o motivo mais pontuado pelos respondentes, foi em número de 06, ou seja, 66,6%. Isso demonstra alguma busca prévia e certa dedicação e cuidado com a escolha do lugar. O motivo está intrinsecamente ligado à aquisição de conhecimento acadêmico como forma de preparação para o trabalho cada vez mais exigente e de alta competitividade. Aqui há vontade na aquisição de capital científico a ser convertido em capital econômico, social e cultural. Acrescenta-se que os respondentes puderam selecionar mais de uma opção listada nesta pergunta. Em segundo lugar, com 05 escolhas (55,5%), pelo ‘continente onde gostaria de viver’. Tal opção demonstra o descontentamento da maioria dos jovens com a situação do país onde residem, bem como demonstra a esperança de que pode haver melhora em outro país.

Em terceiro lugar, tem-se uma pontuação de 04 escolhas, com 44,4%, ‘vivenciar a cultura do país’ e a escolha por ‘país de língua portuguesa’. O exercício e o desenvolvimento da interculturalidade é um dos grandes ganhos desses jovens em mobilidade internacional. Da mesma forma, a escolha de país que tenha a mesma língua materna expõe uma das grandes fragilidades da educação brasileira em todos os níveis, qual seja, a ausência de efetivos ensino e aprendizado em línguas estrangeiras. Ao mesmo tempo reforça a necessidade de investimento na capacitação de professores conjuntamente com o suporte físico/estrutural para exercer bem essa qualificação. Prova disso, quando da época do Programa Ciências sem Fronteiras (2012-2017) do governo brasileiro, muitos jovens não foram aprovados em exames prévios de suficiência em língua estrangeira necessários para se frequentar universidade em outros países de línguas diferentes, motivo pelo qual foi lançado o Programa Idiomas sem Fronteira como meio de capacitação da comunidade acadêmica das IES brasileiras em línguas estrangeiras (MOROSINI, 2021, p. 118).

Em quarto lugar com 03 escolhas, ou seja, 33,3%, se observa a ‘vontade de viver naquele país’ o que reforça o sentimento de ser desvalorizado no país residente e o alento do sonho de alcançar essa valorização em país mais desenvolvido. Seguindo, os critérios de ‘por influência da minha família’ e ‘por ser de língua diferente da minha’ estão ambos na quinta colocação com 02 escolhas cada, assim 22,2% cada um. A influência da família por certo é presente em muitos contextos desses jovens, o que pode ser muito positivo. A escolha de país de língua diferente da já falada é com certeza um incremento ao desafio de viver sozinho em outro país. Por outro lado, o retorno ao Brasil será acompanhado da aquisição de uma língua estrangeira no currículo desses respondentes, que tem seu valor bastante considerado dentro do contexto da educação mercadológica.

Com 01 escolha cada (11,1%), tem-se cinco motivos: por influência do colega da faculdade; por indicação da PUC Goiás; por ser mais barato; por ter o domínio da língua do país escolhido. Aqui destaca-se o acompanhamento dado pela universidade quando da escolha do local da mobilidade internacional por seu aluno(a). Gacel-Ávila (2003, *apud* STALLIVIERI, 2009) robustece essa importância de suporte anterior à viagem prestado ao candidato à mobilidade internacional. Conforme expõe:

Na maioria dos casos, os estudantes não contam com o treinamento suficiente antes da sua saída que os capacite com habilidades e com entendimento necessário para adquirir algo mais do que sobreviver na cultura anfitriã, o que os faz correr o risco de que o entusiasmo inicial possa se converter em confusão, reforçando assim os preconceitos. (GACEL-AVILA, 2003, p. 222, *apud* STALLIVIERI, 2009, p. 104)

Em mesmo sentido, Stallivieri destaca alguns pontos a serem observados e implementados pelas instituições de educação superior que desenvolvem programas de internacionalização para seus estudantes. Ela afirma que o sucesso dessa modalidade *cross-border* de internacionalização é também responsabilidade das IES que enviam seus estudantes a outros países. Essas instituições mantêm alto interesse em que sejam as experiências de mobilidade proíficas diante da qualificação que lhes são dadas por organismos privados e públicos de ranqueamento e que trazem muitos benefícios a elas próprias.

A ausência de cuidados com a preparação para o intercâmbio pode comprometer os resultados e os impactos decorrentes da participação dos estudantes de graduação em atividades internacionais, gerando um ônus que, na maior parte das vezes, acaba tendo que ser absorvido pelas instituições às quais os estudantes estão vinculados. (...) A relação entre mobilidade acadêmica internacional e comunicação intercultural deve estar muito clara para os que protagonizam esse cenário, especialmente para as instituições que coordenam e promovem tais atividades para os estudantes de intercâmbio. A verificação do perfil do estudante e do nível de proficiência em línguas estrangeiras; a identificação dos objetivos pelos quais ele pretende se deslocar para outro país; a qualidade e a quantidade de informações disponíveis e, especialmente, a preparação desses estudantes para a convivência com uma cultura estrangeira devem ser foco prioritário nos programas de mobilidade. Os estudantes, na maior parte dos casos, não recebem treinamento e preparação suficientes para enfrentar uma vivência no Exterior. Esses treinamentos objetivam capacitar o estudante linguística e culturalmente para compreender as diversidades culturais e para o entendimento das habilidades mínimas necessárias, para que a experiência seja exitosa. (STALLIVIERI, 2009, p. 104-105)

Outro motivo a ser destacado nesse quesito é o ‘por ser mais barato’. A ausência de capital econômico por muitas vezes impede o acesso às oportunidades surgidas. A disputa dentro do campo acadêmico, como em qualquer outro, parte do pressuposto da existência da distribuição desigual de capital cultural e econômico dentro desse campo. Para Bourdieu, a

estrutura do campo pode ser compreendida a partir de dois polos: os dominantes, que possuem um elevado capital social e também capital econômico; e os dominados, aqueles que, por falta de capital social ou por tê-lo minimamente, carecem de capital econômico. O processo de legitimação dos bens simbólicos pela classe dominante é um meio de manutenção de seu poder dentro do campo, ao mesmo tempo que desencoraja tentativas de ascensão hierárquica pelos dominados. Nessa luta de classes, a violência simbólica ocorre com a reafirmação do *habitus* pelos dominados que consomem aquilo que lhes é permitido sem questionamento aos princípios que regem as leis do campo (ORTIZ, 1983, p. 22-25).

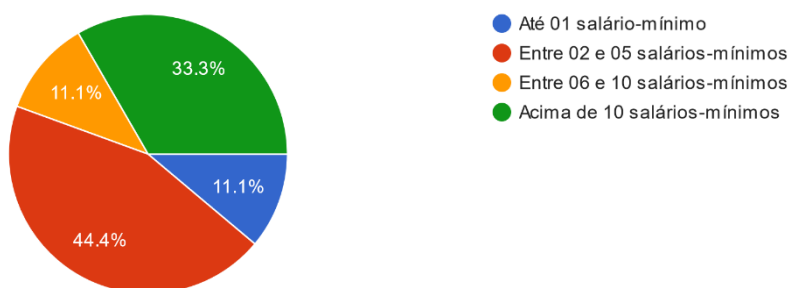
Os motivos ‘ser próximo ao Brasil’ e ‘único [país] disponível no momento’ tiveram nenhuma marcação pelos respondentes.

Quanto à renda familiar à época da mobilidade internacional a maioria das famílias dos egressos tinha renda entre 02 e 05 salários-mínimos, 04 jovens responderam (44,4%) nessa categoria; com 33,3%, ou seja, 03 jovens, estão as famílias que possuíam renda acima de 10 salários-mínimos; com renda de até 01 salário-mínimo foi a opção de 01 egresso, 11,1% do todo; e similarmente, com renda familiar entre 06 e 10 salários-mínimos, 11,1%, foi a escolha de 01 respondente.

Gráfico 8 - Renda familiar à época da mobilidade internacional dos jovens

Qual a renda familiar à época de sua mobilidade estudantil internacional?

9 respostas



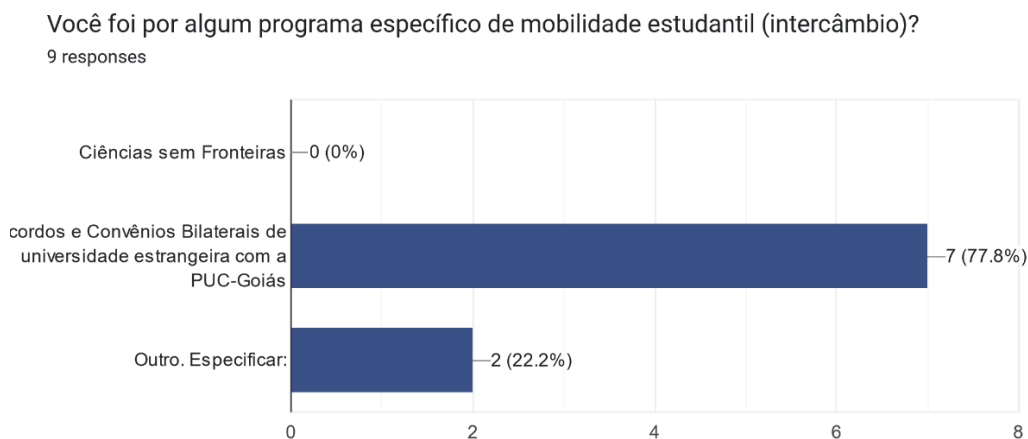
Fonte: respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

A questão da renda familiar influencia, por suposto, na viabilidade da viagem ao país estrangeiro. Da mesma forma, a possibilidade de se conseguir ajuda financeira por meio de bolsa de estudo por aqueles com renda familiar desfavorecida também permite a possível realização dessa experiência fora do Brasil.

Com isso, a existência de diferentes tipos de programas que financiem total ou parcialmente a ida desses jovens ao exterior traz aos financeiramente menos favorecidos a

chance de viverem e estudarem em outro país. O quadro abaixo apresenta os programas oferecidos pela PUC Goiás nos anos da mobilidade internacional em questão:

Gráfico 9 - Programas de mobilidade estudantil internacional oferecidos à época.

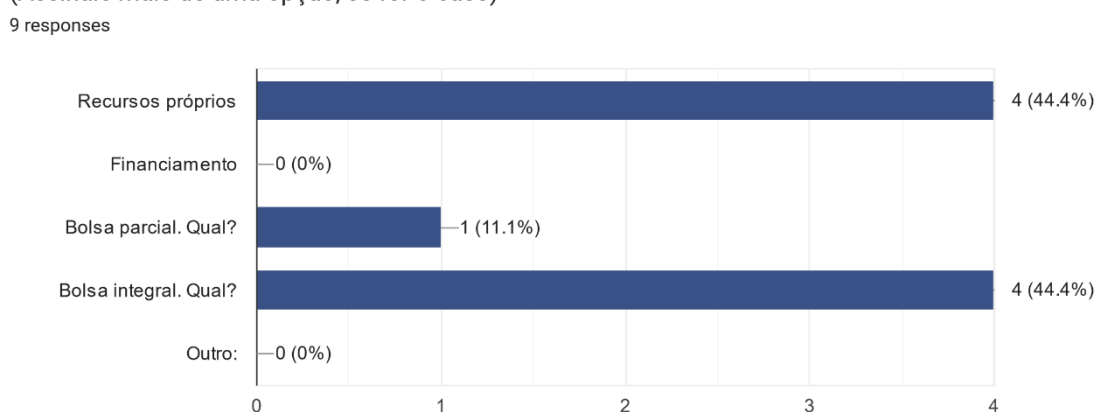


Fonte: respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Portanto, os respondentes não participaram do Programa Ciências sem Fronteiras. Por outro lado, os acordos e convênios celebrados, entre instituições, nacionais ou estrangeiras, e a PUC Goiás viabilizaram a participação de 07 egressos – 77.8% do total. Apenas 02 egressos, 22.2%, foram por outros meios não especificados em suas respostas.

Gráfico 10 - Diversidade da origem dos recursos financeiros

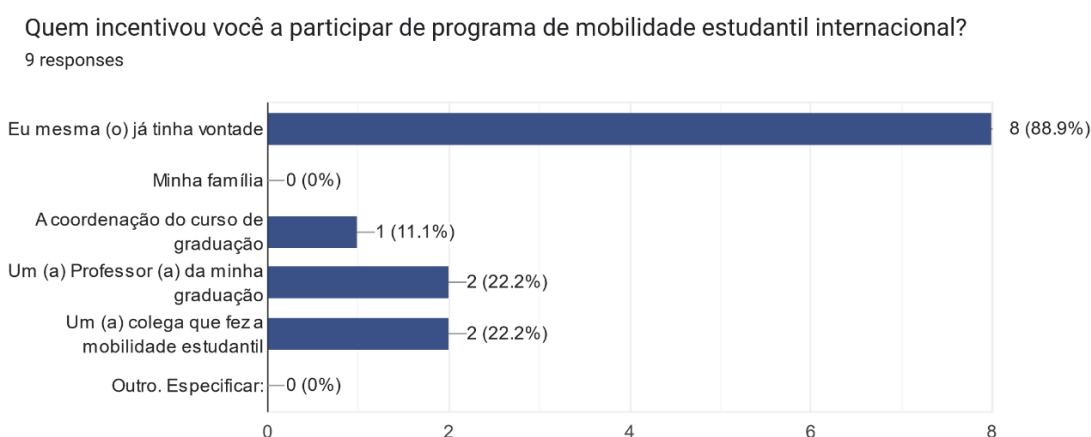
Para a realização de seu intercâmbio internacional, você contou com os seguintes recursos:
(Assinale mais de uma opção, se for o caso)



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Depreende-se do gráfico acima (Gráfico 10) que tanto a utilização de recursos financeiros próprios (renda familiar suficiente), quanto ao uso de bolsa integral (renda familiar precária) tiveram grande participação para a consecução da viagem e manutenção dos jovens em outro país, obtendo 44.4% das respostas cada um, ou seja, 04 respondentes em cada. O uso de bolsa parcial foi a escolha de 01 respondente (11.1%) tão somente.

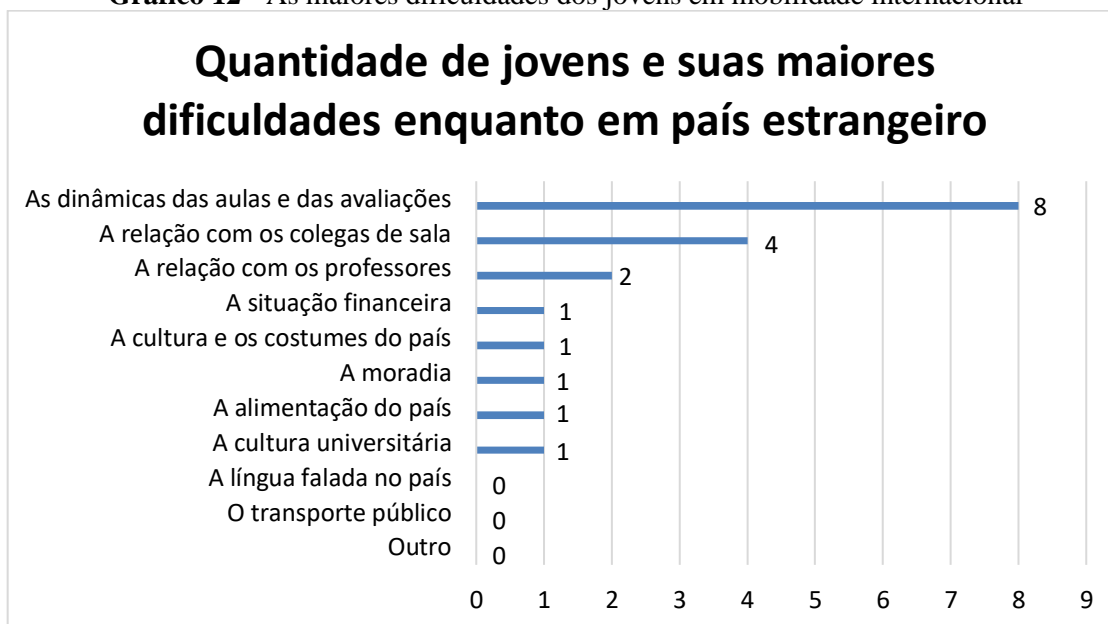
Gráfico 11 - Incentivadores da participação dos respondentes em programas de mobilidade internacional



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Ao se tratar de incentivadores dos jovens na participação em programas de mobilidade internacional, 08 dos 09 respondentes já tinham vontade de participar nesse tipo de programa, ou seja, 88,9%. O que corresponde a ampla maioria dos respondentes. Observou-se, ainda, a presença de incentivo por parte de pessoas ligadas à IES investigada – professor da instituição e colega que já havia estado em mobilidade internacional, sendo essa a escolha de 02 jovens em cada uma dessas opções (22,2%). A opção ‘coordenação do curso de graduação’ obteve 01 escolha (11,1%).

Relativamente às dificuldades enfrentadas pelos egressos durante a estada em país estrangeiro, pode-se dizer que elas foram de diferentes naturezas, porém com o predomínio das dinâmicas das aulas e das avaliações”. Vejamos:

Gráfico 12 - As maiores dificuldades dos jovens em mobilidade internacional

Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

As metodologias utilizadas em sala de aula foram o grande desafio, tanto que essa opção (dinâmica das aulas e das avaliações) foi escolhida por 08 dos 09 jovens, ou seja, com 88,8%. Como um dos objetivos do programa de mobilidade é a frequência e o aprendizado em universidade estrangeira, foi feito, inclusive, um relatório final individual descrevendo as disciplinas cursadas e suas notas enviadas à Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás. Os jovens precisaram se adaptar da melhor forma diante dessa nova realidade encontrada na universidade estrangeira. Conforme fala do Prof. Paulo Gonzaga da Assessoria: “a gente recebe o histórico escolar com as notas, né? É das disciplinas cursadas.”. Ele acrescenta ainda que há um cuidado em casos de raras reprovações em disciplinas, e que ele mesmo intervém conversando com o aluno e remetendo uma justificativa à universidade parceira no exterior: “Como é que a universidade lá está vendo uma reprovação, né? Então eu tenho muito, muito cuidado [...]”. Ao retornar à universidade no Brasil, o eventual aproveitamento ou não dos créditos, adquiridos no exterior pelo estudante, depende da aprovação na matéria estudada no outro país.

Seguindo, com 44,4%, ou 04 escolhas, apresenta-se ‘a relação com os colegas de sala’, em seguida tem-se com 02 escolhas a ‘relação com os professores’ (22,2%). Com 01 escolha cada, pôde-se citar: ‘situação financeira’, ‘a cultura e os costumes do país’, ‘a moradia’, ‘a alimentação do país’ e ‘a cultura universitária’, 11,1% cada. Mais uma vez aqui se coloca a dificuldade de insuficiente capital econômico como limitação e desafio. Com nenhuma

pontuação foi obtida por ‘a língua falada no país’, ‘o transporte público’ e ‘Outro’, que não foi especificado.

As dificuldades aconteceram, mas também surgiram ganhos proporcionados por essa vivência em outro país. Essa experiência única, também, proporciona ganhos únicos.

Gráfico 13 - Os maiores ganhos dos jovens em mobilidade acadêmica internacional



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

Houve questionamento aos egressos sobre os maiores ganhos proporcionados pela experiência de estada em outro país, todos os 09 egressos (100%) responderam que foi a aquisição de experiência de vida. Portanto, todos tiveram o mesmo sentimento de crescimento pessoal, adquirindo capital cultural, capital social e capital simbólico. São algumas das competências transversais alinhadas ao ganho acadêmico.

Em segundo lugar, dentro dos ganhos sinalizados pelos respondentes da pesquisa, com 08 escolhas (88,8%), tem-se ‘adquiri novos conhecimentos culturais’. Com 07 escolhas, com 77,7%, apresentam-se as opções ‘ampliei minha visão de mundo’, ‘conheci outros países próximos ao que realizei a mobilidade’ e, também, ‘adquiri novos conhecimentos na área acadêmica’. Obtiveram 06 escolhas as opções: ‘conheci um novo país’, ‘fiz amizade com pessoas de diferentes nacionalidades’, ‘conheci outras culturas’, ‘melhorou o meu currículo acadêmico’ e, por último, ‘melhorou o meu currículo profissional’, cada um com 66,6%.

A opção ‘rompi com preconceitos em relação a outras culturas’ com o número de 04 escolhas (44,4%) demonstra a abertura àquilo que é diferente da própria cultura, desenvolvendo

o aprendizado, o respeito, a tolerância e a possibilidade de boa convivência comum. A opção ‘possibilitou a inserção no mundo do mercado de trabalho’ atingiu 02 escolhas (22,2%), seguida da opção ‘possibilitou arrumar um emprego na área’ com 01 escolha, 11,1%, finalizando com ‘Outro’, que não alcançou qualquer escolha. Cada respondente pôde marcar o número de opções que melhor o representava.

Stallivieri enumera alguns ganhos a serem adquiridos por alunos que participarem de programas de mobilidade internacional:

[...] domínio de uma língua estrangeira; conhecimento sobre a cultura do outro país; desenvolvimento de habilidades na sua área de formação profissional; currículo competitivo internacionalmente; capacidade de atuação em ambientes interculturais; melhores condições financeiras; possibilidade de participação em grupos de pesquisa internacionais; contato com professores de renome mundial *star scientists*; habilidade para uso de infraestrutura de ponta; acesso ao mais refinado estoque de conhecimento mundial; competência para uso de laboratórios e de tecnologias de alto nível; acesso à informação atualizada sobre diferentes temas mundiais; maior grau de maturidade diante de obstáculos; facilidade na resolução de conflitos; elevado grau de flexibilidade e tolerância diante do desconhecido ou do diferente (2009, p. 97-98).

A referida autora ainda retoma seu raciocínio de que os resultados positivos poderão não acontecer se “estudantes em mobilidade, ou sua instituição e até mesmo seu país não estiverem atentos à preparação”, ou seja, à preparação prévia dos alunos candidatos à mobilidade internacional (STALLIVIERI, 2009, p. 98). Essa preparação se refere à formação dos estudantes dentro das competências interculturais e das competências internacionais. Posto que, “para os resultados esperados, os estudantes precisam ter clareza das habilidades que estão sendo utilizadas ou desenvolvidas a começar com o entendimento do que é processo de comunicação intercultural” (STALLIVIERI, 2009 p. 106). O exercício das competências interculturais é, sem dúvida, importante no cotidiano do jovem em mobilidade internacional. Todavia, conceituar competências interculturais não é tarefa simples, pois envolve dois construtos de alta complexidade ‘competência’ e ‘interculturalidade’. Ao buscar simplificar, a autora Clemente (*et al.*, 2019, p. 9) cita a estudiosa Deardorff (2006) acerca da definição de competências interculturais e elucida o conceito como “a capacidade de comunicar de forma eficaz e apropriada em situações interculturais baseadas em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais.”

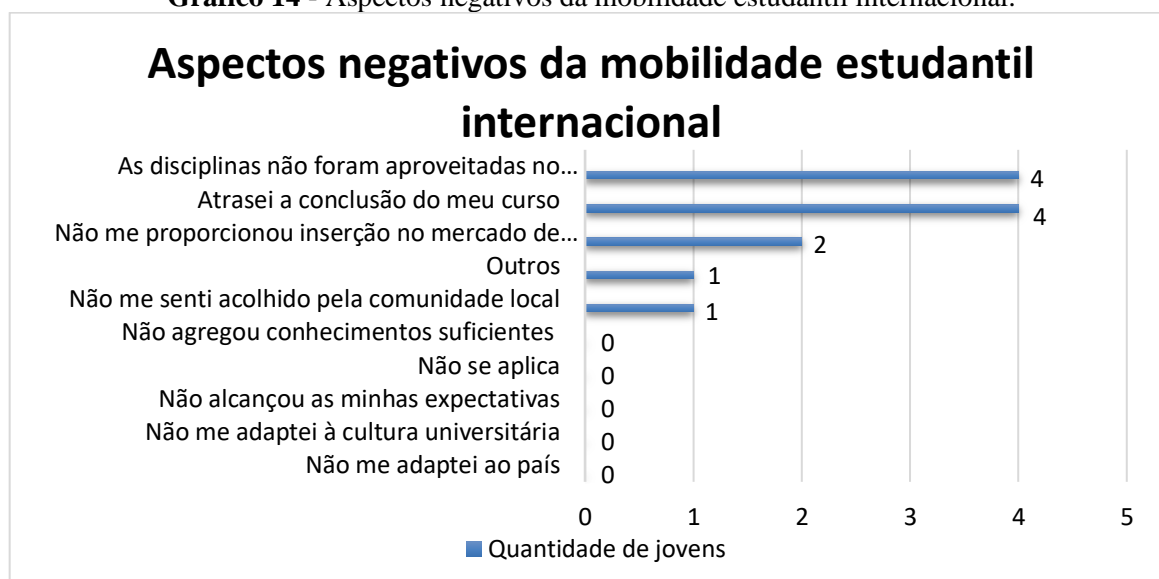
Por outro lado, Bourdieu (ano apud Ortiz, 1983, p. 47), em “Esboço de uma Teoria da Prática”, apresenta o conhecimento praxiológico que tem o seu objeto naquilo que as relações objetivas constroem a partir do conhecimento objetivista, bem como a partir “das relações

dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las”. E Bourdieu vai além, como descrito:

O *habitus* tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é o produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram. [...] Tem-se aqui uma crítica à teoria da prática proposta tanto por Durkheim quanto por Weber. A possibilidade da ação se exercer se encontra, assim, objetivamente estruturada sem que disto decorra uma obediência às regras (Durkheim), ou uma previsão consciente das metas a serem atingidas (Weber). Quando Bourdieu retoma a afirmação de Marx, “eu não tenho vocação efetiva dos estudos se não tenho dinheiro para realiza-la”, ele propõe uma teoria da prática na qual as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global. Nesse sentido, Bourdieu pode afirmar que as ‘aspirações sonhadas’ dos movimentos milenaristas não corresponderiam a nenhuma estrutura objetiva, o que as leva necessariamente a se transformarem em ‘demandas sem efeito’, uma vez que não podem realmente se efetivar. (ano apud ORTIZ, 1983, p. 15-16)

À luz da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, o sucesso no resultado de mobilidade acadêmica internacional implicaria em ir além da prévia preparação em conceitos a serem aplicados na prática cotidiana futura. O sucesso está também desenhado conforme outros fatores são interiorizados e são exteriores ao indivíduo, mas que juntos formarão um só contexto no qual essa pessoa atuará dentro de limites muito particulares. Ou seja, dentro de um mesmo campo há diversidade de classes e diversidade de *habitus*, não se podendo esperar resultados iguais diante das diferentes acumulações dos vários capitais aí presentes e atuantes. Muitas são as forças incidentes em cada indivíduo e sobre sua trajetória de vida, o resultado de seus empreendimentos será influenciado por essas forças e sua maior ou menor incidência.

A pesquisa também instigou os respondentes a refletir sobre os pontos negativos que, segundo eles, se fizeram presentes durante as suas trajetórias no exterior. Ponto muito importante a ser pensado tanto entre os jovens, quanto, da mesma maneira, pelas instituições envolvidas em articulações de programas de mobilidade internacional de estudantes.

Gráfico 14 - Aspectos negativos da mobilidade estudantil internacional.

Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário online da pesquisa (2023)

As opções com maiores índices de escolha pelos jovens nesse quesito se relacionam com o meio acadêmico. Tanto ‘atrasei a conclusão do meu curso’, quanto ‘as disciplinas não foram aproveitadas no currículo do meu curso’ receberam 04 escolhas, com 44,4% cada. Isso demonstra uma preocupação dos respondentes com os reflexos da mobilidade internacional em suas carreiras acadêmicas. Com 02 escolhas, 22,2%, a opção ‘não me proporcionou inserção no mercado de trabalho’ está em segundo lugar. Em seguida, e por último, apresentam-se duas opções com 01 escolha cada uma com 11,1%, quais sejam: ‘não me senti acolhido pela comunidade local’ e ‘Outro’, sem a especificação do aspecto negativo. Houve algumas opções que não obtiveram nenhuma escolha como ‘não me adaptei ao país’, ‘não me adaptei à cultura universitária’, ‘não alcançou as minhas expectativas’, ‘não agregou conhecimentos suficientes’ e ‘não se aplica’.

Portanto, diante dos dados coletados pelos dois últimos Gráficos (13 e 14) que trataram, respectivamente, dos maiores ganhos e dos aspectos negativos da mobilidade internacional, comparados os números das opções escolhidas com os números das opções não escolhidas entre eles, pode-se depreender que houve uma superação quantitativa dos ganhos alcançados, ou seja, mais opções positivas foram escolhidas que as o negativas, inclusive algumas destas negativas permaneceram sem qualquer marcação. Houve mais ganhos do que perdas. Vale acrescentar a presença da opção ‘Outro’ em ambos os quadros, dando a possibilidade de acréscimo particular de opção pelo egresso.

3.2 Narrativas de jovens participantes da mobilidade internacional: egressas da PUC Goiás

Nesta fase foram entrevistadas quatro egressas que, já tendo respondido ao questionário online, se dispuseram em continuar como sujeitos da pesquisa em questão. Das 04 jovens, 02 se graduaram em Pedagogia e 02 em Administração; 03 delas fizeram suas mobilidades internacionais em Portugal, nas cidades do Porto e de Coimbra (02 jovens), e a quarta jovem esteve na Espanha, na cidade de Sevilha. Os anos da mobilidade internacional variaram bastante, começando por 2016, indo para 2017, 2018 e, finalizando em 2019, permanecendo cada uma delas uma média de 06 meses no país estrangeiro. Três delas participaram do programa de bolsas do Banco Santander, passando por rigorosa seleção acadêmica e de condições econômico-sociais. A quarta jovem não participou de programa de bolsas, sua ida foi financiada pela família. Suas idades variam entre 24 a 27 anos atualmente. Elas colaram grau entre os anos de 2018 e 2020. As egressas passarão a ser chamadas de **Jovem1, Jovem2, Jovem3 e Jovem4** e estarão divididas em três tempos: antes de fazerem a mobilidade, durante a mobilidade e o depois do retorno ao país de origem.

3.2.1 Eu quero ir! Mas como fazer?

3.2.1.1 Sobre os programas de mobilidade estudantil internacional da PUC Goiás

Três egressas disseram que antes de entrarem na universidade já tinham vontade de participar de programas de mobilidade estudantil internacional. A quarta jovem disse já ter ouvido falar do Programa Ciências sem Fronteiras, mas apenas se interessou pela mobilidade internacional depois de ingressar na universidade.

Uma das participantes já havia estudado os programas de mobilidade estudantil internacional antes de ingressar no curso, por isso a escolha da PUC Goiás como universidade a ser frequentada por ela. “*Não, eu já conhecia, já tinha pesquisado sobre, e a minha decisão, inclusive de ir para a PUC, foi por causa do programa.*”, assegurou a **Jovem2**. As demais souberam por meio de palestras e e-mails de divulgação sobre os programas de mobilidade estudantil na universidade.

Conforme o Assessor da Assessoria de Relações Internacionais da PUC, Prof. Paulo Gonzaga, os editais de convocação para candidatura de alunos à mobilidade internacional são publicados nos meios oficiais de comunicação física e virtual da universidade dando amplo conhecimento à comunidade acadêmica interna. Ainda há seminários internos com a participação da comunidade universitária nos quais alguns egressos desses programas são convidados a partilharem suas experiências. E, por vezes, alguns coordenadores de cursos têm

outros meios mais diretos de acesso aos alunos matriculados, como o envio de e-mails, por exemplo.

Pode-se inferir que para algumas jovens deste estudo havia um interesse anterior à entrada na universidade, potencializado pelos programas da instituição, bem como pela sua divulgação. Ressalta-se que os/as estudantes que desenvolvem o capital informacional no campo acadêmico tendem a conhecer melhor as regras do jogo e criarem estratégias para se dar bem no campo. O capital informacional é aquele adquirido ao conhecer e viver a internacionalização, ou seja, ao participar das regras do processo em si mesmo, posto que delas se conhecerá. Para Bourdieu, o conhecimento das regras do “jogo” que regem um campo pode trazer benesses ao indivíduo que aprende a jogá-las.

Algumas das entrevistadas narraram que desenvolveram estratégias para participarem do programa de mobilidade. A **Jovem2** percebeu a resistência da família e resolveu adiantar-se, pesquisou sobre os programas na PUC Goiás, e no momento certo organizou toda a documentação necessária sozinha, cabendo aos pais a manutenção financeira da jovem no programa. A **Jovem3**, diante da escassez de capital econômico, fez empréstimo pessoal e rifa para poder concretizar seu sonho de adolescente – estudar em outro país. A **Jovem4** levou consigo dinheiro vivo em Real para poder trocá-lo em casa de câmbio no país de destino que, segundo ela, isentou-a do pagamento do imposto no Brasil e, assim, obteve quase 500 euros a mais para serem acrescentados ao dinheiro da bolsa.

Stalliviere discute o impacto que a decisão de participar de programa de mobilidade internacional feita por um jovem universitário traz para a vida do mesmo, e assevera que:

Uma viagem de intercâmbio pode representar, para um grande grupo de jovens, a maior oportunidade de crescimento, amadurecimento, liberdade, independência e autonomia, tendo em vista a oportunidade de afastamento da família e a necessidade de encontrar solução às próprias situações de vida. Muitos intercambistas dedicam tempo e energia, investem seus recursos financeiros, estudo e preparação para garantir que a viagem seja exatamente como eles planejaram, além de todo o envolvimento emocional que inclui amigos e familiares (2009, p. 103).

A autora Stalliviere (2009) estende seu raciocínio e adentra o conceito de educação internacional que, segundo ela mesma, tem a intenção da transformação dos valores pessoais/individuais, elevando-os aos patamares da interculturalidade sob o viés da educação intercultural incrementando, por conseguinte, a atuação profissional futura do estudante. Acrescenta ainda que um dos reflexos da globalização foi a internacionalização do ensino, o que levou as instituições de ensino superior a adentrar nesse campo estimulando a mobilidade

internacional de seus discentes e docentes (STALLIVIERE, 2009). Contudo, por muitas vezes a qualidade dessa experiência se abala diante da importância da quantificação dos resultados.

Sob outra visão, Bourdieu, em seu livro *Contrafogos*, expõe que:

Falei da ‘globalização’: é um mito no sentido forte do termo, um discurso poderoso, uma ‘ideia-força’, uma ideia que tem força social, que realiza a crença. É a arma principal das lutas contra as conquistas do welfare state. [...] De modo geral, o neoliberalismo faz voltar, sob as aparências de uma mensagem muito chique e muito moderna, as idéias mais arcaicas do patronato mais arcaico. [...] Essa revolução conservadora de tipo novo tem como bandeira o progresso, a razão, a ciência (a economia, no caso), para justificar a restauração e tenta assim tachar de arcaísmo o pensamento e a ação progressistas. Ela constitui como normas de todas as práticas, logo como regras ideais, as regularidades reais do mundo econômico entregue à sua lógica, a alegada lei do mercado, isto é, a lei do mais forte. (1998, p. 30-31)

E ainda, o sociólogo francês conclui pela necessidade de um internacionalismo crítico suficientemente consciente e forte para que possa enfrentar o neoliberalismo que vem imperando:

Em suma, a globalização não é uma homogeneização, mas, ao contrário, é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto das praças financeiras nacionais. Daí resulta uma redefinição parcial da divisão do trabalho internacional [...]. [...] É preciso, portanto, tentar criar as bases organizacionais de um verdadeiro internacionalismo crítico, capaz de se opor verdadeiramente ao neoliberalismo (BOURDIEU, 1998, p. 33 e 35).

Bourdieu demonstra aqui uma preocupação em evitar que a educação passe a ser mercadoria, juntamente com sua produção científica, os alunos, os professores, e toda a estrutura que a faz acontecer. A sua mercantilização tornaria seu acesso impossível a muitos daqueles que se posicionam nas classes dominadas por carência de capital.

3.2.1.2 Motivações que as levaram à mobilidade internacional

Três jovens citam a questão cultural como um dos motivos à mobilidade, uma delas trouxe somente a motivação acadêmica.

Duas das jovens também acrescentam logo entre suas razões a apreensão de conteúdo acadêmico como uma ponte para a transformação positiva de seu cotidiano na volta ao Brasil. A **Jovem 3** esclarece seus motivos acrescentando: “*Eu queria ter um estudo melhor, queria aprender coisas melhores, né?(Sic) Porque eu era morava numa periferia, né? Em Goiânia, quase saída para Trindade, então eu queria ter alguma coisa melhor. [...] inclusive*

intercâmbio, influenciou diretamente no que eu trabalho hoje em dia. [...] Que eu queria ver outras metodologias, outras formas de pedagogia, né? Porque eu já conhecia na PUC.”

A **Jovem4**, da mesma forma, cita a vontade do aprendizado acadêmico fora de sua realidade esperando melhoras no futuro: “*É, acabei indo para Coimbra, mas sempre eu pensei um pouco referente a isso, né? A possibilidade de aprendizado um pouco fora ali do meu cotidiano e os benefícios que isso traria, né?”*

Percebe-se nas falas das jovens que as razões de fazer a mobilidade estão mais no campo pessoal do que profissionais ou acadêmicos. Segundo Spears (2014), a mobilidade internacional traz ao estudante um empoderamento de algumas características que serão incorporadas por ele à medida que se relaciona com pessoas e situações diferentes em outro país. Essas experiências preciosas farão parte de sua vida e serão o que de mais valioso ele alcançará:

O mais óbvio e importante objetivo de aprendizagem do Programa Brasileiro de Mobilidade Científica é a mudança transformacional entre os estudantes brasileiros que se envolvem em trocas interculturais significativas. Estudar no exterior é uma das experiências mais poderosas que um jovem adulto pode ter durante seus anos de formação profissional. [...] A capacidade dos brasileiros de ampliarem seus horizontes intelectuais enquanto fazem amizades duradouras e conexões profissionais, em muitos aspectos, não tem preço (SPEARS, 2014, p. 158).

Trazendo luz às dificuldades enfrentadas por jovens brasileiros que, a exemplo das egressas aqui entrevistadas almejam uma melhor oportunidade em seu país natal e a valorização de seus esforços pessoais, o mesmo autor ressalta mais adiante:

O esforço para ter destaque mundial em ‘um mundo pós-americano’, para usar a terminologia de Zakaria (2012), vai exigir mais do que apenas financiar os estudos de milhares de estudantes universitários brasileiros por um ano no exterior. O Brasil precisa encontrar uma maneira de absorver os talentos em sua economia nacional quando eles retornarem para o país. Bhandari e Bluenthal (2009) nos lembram de que as economias emergentes, como o Brasil, tradicionalmente têm sido os fornecedores de estudantes internacionais (...), mas enfrentam a difícil tarefa de serem capazes de proporcionar empregos aos seus estudantes quando o intercâmbio termina (SPEARS, 2014, p. 161).

De fato, e inclusive como parte do sistema macroeconômico trazido pelo neoliberalismo, as melhores oportunidades serão vividas por aqueles que possuírem maiores capital cultural e também capital econômico. Portanto, a lógica do sistema atual não é a democratização das oportunidades existentes. Ao contrário, reproduzem as condições sociais e agravam as desigualdades educativas no campo acadêmico.

3.2.1.3 Colegas de turma que participaram da mobilidade estudantil internacional

Uma das egressas não teve conhecimento de nenhum outro colega do curso de graduação que tivesse participado de mobilidade internacional. As outras três conviveram ou souberam de estudantes dos seus cursos: uma teve um amigo bem próximo que viajou um semestre antes ao da viagem dela; outra soube de duas alunas de seu curso que estariam viajando em breve; e a terceira conheceu uma colega que já havia retornado da mobilidade e que a ajudou muito com dicas, como uma espécie de cicerone. “*Então ela me ajudou na minha vida também. Pensar em um pouco em melhorar a minha nota para 9, né? Porque isso influenciava. Era média global. Ajudou na minha Carta. Me ajudou saber o que que eu tinha que levar, me ajudou tirar meu visto. Assim, ela já tinha feito o processo.*” (Jovem3).

Dos relatos das entrevistadas foi possível observar que o conhecimento acerca dos Programas de Mobilidade Internacional oferecidos pela universidade investigada aos seus discentes pode ainda não fazer parte do conhecimento do universo da maioria de seus alunos.

Como reforço a essa ideia temos os dados trazidos pela ARI – Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás, entre os anos de 2015 e 2019, 319 estudantes participaram da referida mobilidade. Esse número, se comparado ao número de alunos da universidade, é muito pequeno, pois a IES possui cerca 25 mil alunos.¹⁰ Por certo, não se pode relegar o desconhecimento dos programas como o único fator responsável pela pouca procura. Fatores outros podem contribuir para o desinteresse da classe estudantil, por exemplo, a escassez de recurso financeiro mesmo com a possibilidade de bolsa de estudo, a situação familiar peculiar – talvez seja o provedor financeiro da família, a idade avançada com todas as responsabilidades cotidianas assumidas, enfim, um sem número de motivos.

A internacionalização *cross-border* afeta diretamente o aluno com no mínimo uma imersão cultural e acadêmica que trará algum grau de amadurecimento e ampliação da visão de mundo àquele(a) que se aventurar em vivê-la.

3.2.1.4 Desafios antes da viagem

Todas enfrentaram algum tipo de desafio antes da viagem. O ponto comum foi a extensa documentação exigida e todos os esforços empreendidos para cumpri-la. Interessante salientar a intensidade da dificuldade dada ao mesmo fato, qual seja, os muitos documentos a serem providenciados, ela (intensidade da dificuldade) tem relação direta com as particularidades de vida de cada uma das jovens – *habitus* e campos. Umas com mais facilidade para solução de

problemas, outras com mais dificuldades, a depender de seus lugares ocupados e estruturados na sociedade.

A **Jovem1** disse não ter sentido dificuldades extraordinárias antes da viagem, acrescentou que o processo seletivo da bolsa foi rigoroso, mas ela conseguiu. E em relação à longa lista de documentos a serem providenciados, demorou um tempo para ser organizada, contudo, no momento certo estava tudo pronto. *“Então, não chegou a ser assim. Um grande desafio foi uma espécie de etapa que você teve que cumprir, mas foi tranquilo.”*

A **Jovem2** frisou ter organizado todas as etapas de sua mobilidade internacional sozinha. Era um sonho dela desde muito nova, então se dedicou com afinco. *“Era uma coisa, era uma vontade minha, apesar de que eu tinha muita vontade, era uma coisa só minha, então eu organizei tudo sozinha. Eu não tive ajuda dos meus pais. Assim, só passaram o cartão da passagem.”*

A **Jovem3** descreveu seus desafios como ‘exaustivos’. Foram etapas pessoais a serem superadas como conseguir a bolsa de estudos – ela obteve êxito na segunda tentativa; média geral de notas a ser elevada; dificuldades financeiras como o pagamento das passagens que antes eram doadas pela PUC Goiás; extensa documentação com várias despesas e deslocamentos inclusive idas à Brasília, anteriormente também facilitadas pela universidade; trabalhava em Trindade, fazia pesquisa e estudava em Goiânia; fez empréstimo pessoal e rifa para complementar os valores das despesas. *“Com o dinheiro da rifa, eu também comprei roupas, comprei coisas pra eu poder levar, né, que não tinha roupa adequada. [frio]”*

A **Jovem 4** relatou como desafio a burocracia envolvendo os documentos exigidos pelo Programa de Mobilidade Internacional, e não aqueles relativos à concorrência pela bolsa de estudo. *“Então assim, essa parte da burocracia referente à documentação que é pedida, que eu acredito que foi o mais difícil mesmo.”*

As falas das 03 jovens revelam que a burocracia na organização documental para submissão dos mesmos é uma fase difícil. No entanto, pode-se dizer que é um processo educativo de aquisição de capital informacional. O acúmulo de capital informacional pode gerar outros capitais, como o social, em que se cria uma rede de contatos que pode gerar ganhos, e de capital cultural quando se apreende um conhecimento acerca de algo. No caso das jovens do estudo, o aumento desses capitais pode ser revertido em outros capitais que impactarão na vida pessoal e profissional das mesmas.

3.2.2 Agora que estou aqui, o que fazer?

3.2.2.1 Desafios durante a estada no exterior

Os desafios são impulsionadores da maturidade e fazem parte da vida do ser humano. No período da juventude (18-29 anos no Brasil) há um processo de construção da identidade como um dos elementos essenciais. Essa construção está intrinsecamente conectada aos elementos individuais, familiares, sociais, históricos e culturais atuantes no cotidiano de cada jovem em particular. Foi possível notar essas diferenças de percepções nas vidas das entrevistadas quando diante de situações que se tornaram desafios. A leitura de vida e suas nuances foi particular a cada uma.

Nesse escopo, apresentam-se falas das entrevistadas relatando o que se tornou desafio a elas quando já em mobilidade internacional. As dificuldades e desafios perpassaram as seguintes situações, a saber: a mais citada pelas jovens foi a acadêmica, seguida de o idioma, a financeira, questões pessoais e, por fim, o clima.

Quanto aos desafios acadêmicos, as jovens relatam que:

Sim, eu fiz 6 disciplinas. É muita coisa, é muita coisa. [...] fui aprovada em todas. (Jovem1)

-o que mais me marcou, eu fiquei com medo, foi de eu não passar nas matérias da universidade. Porque, por causa da língua, por causa da metodologia de avaliação, aí eu achei assim, das coisas que eu fiquei assim, meu Deus, e agora se não passar? [...] tinha uma matéria de espanhol e aí eu achei um pouco puxado. (Jovem2)

-[...] O professor dava a matéria o ano inteiro, o semestre inteiro. E só no final de semestre tinha uma prova. o jeito de avaliação [...] Não era uma avaliação contínua que nem a gente está acostumada [...] E aí tinha uma outra matéria, [...] Que é professora, tinha uma avaliação meio que contínua, assim, aí essa matéria foi mais tranquila. (Jovem2)

-É, eu cheguei a perder os primeiros dias de aula porque eles [universidade estrangeira] não estavam encontrando o meu registro, então eu precisei muito do apoio do time de intercâmbio da PUC mesmo, para poder fazer esse intermédio, conseguir auxiliar. Eu cursei lá, eu acho que 4 matérias, se eu não me engano, 4 ou 5 matérias e mesmo que tivesse na grade aqui do Brasil eu não pude aproveitar nenhum crédito. (Jovem 4)

-eu achei um pouco no início, a dificuldade mesmo da forma de falar, e a metodologia que é totalmente diferente, né? Então lá não é somente a prova escrita, tem prova oral, tem prova prática. (Jovem 4)

Em se tratando do idioma e questões culturais, as jovens dizem que:

-O português de Portugal também é diferente. [...] [e] as pessoas têm um jeito mais fechado de ser. (Jovem1)

-Tive uma reunião [na universidade] que foram instruções em inglês. [...]Então eu não sei o que foi falado lá. [...] eu ia perguntando para os colegas mesmo, [...] no meu dia a dia, não? (Jovem3)

-Na acadêmica eu chorei muito, eu confesso. Porque o material era em 3 línguas. Em português, inglês e espanhol. (Jovem3)

Sobre questão financeira, as jovens relatam que:

-Com comida, a locomoção, anotava tudo, então era muito regradinha e eu tinha um caderno. [valor da bolsa de 3 mil euros para todas as despesas da mobilidade] (Jovem3)

-[...] por exemplo, é quando eu fui e essa pessoa que dividiu comigo, né? Ela teve um problema no cartão, então basicamente o dinheiro que eu tinha ganhado eu dei pra ela. A gente dividiu. Quando ela recebeu me restituiu tudo bem; mas aí no último mês o meu cartão não tinha sido é liberado internacionalmente. É bloqueou no Brasil e a gente ficou 15 dias sobrevivendo com 5 EUR: 2 pessoas. [...] E foi assim, tranquilo, gente claro, teve toda uma restrição, mas aham, as coisas fluíam, [...] (Jovem4)

Em relação a questões pessoais:

-Então tinha esse departamento que eu cheguei a ir. Uma vez, eu acho. Aham, o é. Eu estava com algumas dúvidas e quando eu estava com questões assim, emocionais também . (Jovem3)

-Mas eu tinha muita dor[...]Eu não conseguia nem andar de dor, tá? Ficar quieta e sozinha. Aí você não tem que se aproxime, nem mãe ou alguém que poderia lhe dar um o remédio [...](Jovem 3)

No que se refere ao clima, a jovem relata que

-[...] muito frio, mesmo tendo levado casacos, mesmo tendo aquecedor [...]abril de chuvas e tipo assim, todo o tempo estava chovendo .(Jovem1)

Apesar das dificuldades, uma das jovens relata positivamente esses desafios que “*eu poderia aqui falar porque teve os desafios, mas assim, nada que me tirasse a Alegria de estar lá .” (Jovem4)*

A cultura acadêmica foi a questão mais levantada pelas jovens da pesquisa. Ainda que todas sejam universitárias inseridas em cursos de graduação, a cultura acadêmica e pedagógica desses países nos quais estudaram pressupõe-se o reconhecimento de práticas, um *habitus* institucionalizado, que as jovens não possuem e desconhecem certas práticas. O idioma, ainda que tenha sido em língua portuguesa e espanhola, que é bem próxima, as jovens relatam dificuldades, pois para grande parte delas não tinham capital linguístico suficiente para lidar

com as adversidades no campo acadêmico, que pressupõe o domínio de línguas. Mesmo com condições financeiras restritas no país receptor, duas jovens criaram estratégias para lograrem êxito e para sobreviver à escassez desse recurso.

Os desafios envolveram as jovens em situações que elas puderam resolver e tomar decisões sozinhas e rápidas: número de disciplinas, metodologias das matérias diferentes, apertos financeiros, dificuldades burocráticas, condições climáticas inesperadas, língua diferente – mesmo sendo o português, aprovação nas disciplinas, sentimentos e emoções em profusão, etc. Todas essas vivências trazem responsabilidades, aumentam o sentimento de liberdade de escolhas e, posteriormente, acarretam possibilidade de aprendizado com escolhas positivas e/ou negativas tomadas. Essas experiências fazem parte do processo formativo integral das egressas, são lições valiosas para a vida pessoal e também profissional – resiliência, paciência, sabedoria, raciocínio mais lógico, perspectiva de resultado futuro, comunicação intercultural, adaptação a uma nova cultura em um novo espaço no qual está imersa, dedicação acadêmica, lazer sob outra perspectiva, e tantas outras apreensões.

3.2.2.2 Acolhida pela universidade receptora, os contratempos da vida universitária e a interação com a comunidade acadêmica

A **Jovem1** relata que a acolhida pela universidade era feita com agendamento de data. A reunião se deu na Reitoria com entrega de material útil ao deslocamento dos alunos no campus e na cidade e explicações da vida universitária. Quanto a alojamento, precisou se organizar sozinha. A faculdade que frequentou também organizou um passeio pela cidade, oportunidade que conheceu algumas brasileiras de outro curso. A jovem se espantou com toda a preocupação e importância que os alunos europeus davam ao dia da prova final. Ela pôde perceber também que alguns trabalhavam para pagar a faculdade e que havia um certo mito acerca da vida do estudante europeu ser muito melhor e diferente. Ela notou muito stress e cobrança. *“E é, é muita cobrança mesmo. A gente acha que é tudo lindo, mas não é tão lindo assim, não.”*

A egressa passou situações em que se sentiu discriminada em não ter sua escrita ou sua fala valorizadas por pessoas de seu grupo de trabalho em sala de aula. Ouviu também de colegas de grupos diferentes que um ou o outro deveria acolhê-la como membro, já que ela pertencia àquele grupo em outra disciplina. Relatou que as metodologias são bem diferentes. Há grande valorização de pesquisas já na graduação – uma diversidade delas em matérias diferentes. Houve muitos trabalhos a serem feitos, e um espaço para as práticas com linhas de raciocínio bem diferentes daqueles vistos na PUC Goiás. Ela se dedicou muito aos estudos, optou por

fazer 06 disciplinas. Acrescentou também que os professores ao se graduarem, já entram diretamente no mestrado, que é visto como uma extensão natural e obrigatória do curso.

A **Jovem2** não se lembra de acolhida por parte da universidade. Também não foi disponibilizado alojamento, que era somente para alunos em migração ou matriculados com o fim de fazer a graduação ou pós-graduação completa. Ela mesma procurou e dividiu apartamento com uma nacional, fato que influenciou diretamente na fluência do seu espanhol. Relatou a existência de organizações culturais compostas por egressos da universidade local que atuam junto aos alunos universitários e promovem a cultura espanhola com muitos eventos culturais. *“Era, era incrível, incrível[...]Eu nem esperava por isso, porque eu não eu, esse, essa parte, eu pesquisei bastante. Eu não sabia. Descobri lá”*.

Com isso, conheceu muito da cultura espanhola. A entrevistada, quando de sua chegada ao seu destino, observou dificuldades com a língua espanhola, motivo pelo qual optou por fazer 02 matérias. Ela apresentou perplexidade diante das metodologias tão distintas entre as disciplinas que cursou. *“eu fiquei com medo, foi de eu não passar nas matérias da universidade. Porque, por causa da língua, por causa da metodologia de avaliação, [...]”* Narrou também que há o costume nos alunos de estudar na biblioteca ou sala de estudo, e isso envolve muito tempo de estudo, esse foi um aspecto que lhe chamou atenção. Ainda, pôde perceber os alunos mais maduros de modo geral, inclusive isso foi objeto de comentário feito a ela por sua amiga espanhola que achou os brasileiros infantis. Ao que ela prontamente respondeu: **“A gente é mais feliz”**. Fez também curso de espanhol para estrangeiros na universidade. Comentou que não teve problemas de socialização dentro da comunidade acadêmica.

A **Jovem3**, por questões pessoais, viajou alguns dias após seus colegas de mobilidade e ao descer no aeroporto, já no país de destino não sabia o que fazer. Então, ocorreu-lhe o nome da pensão que lhe haviam falado no Brasil e informou ao taxista. *“Quando eu cheguei, descii em Coimbra, eu parei, falei: o que, que eu faço agora?”* Também pela demora, ela teve sua reunião de acolhimento com outras pessoas de continentes diferentes. A língua utilizada foi o inglês, com o qual teve dificuldade de compreensão. Em seu cotidiano, ela foi descobrindo como as situações funcionavam ao perguntar para seus amigos brasileiros. A universidade oferecia um departamento de acolhimento para estrangeiros que os ajudava nos diversos assuntos. Fez curso de inglês como segunda língua em escola conveniada com a universidade. Ela se matriculou em 04 matérias, sendo que uma delas estava entre disciplinas do mestrado, o que exigiu muito dela, já que havia textos em 03 línguas diferentes para serem lidos. Em copiadora da faculdade, ouviu que ela era uma brasileira diferente porque estudava. **“Brasileiro**

vai para cá para farrear e não quer estudar, não quer nada com nada.” E também: “*Aí semana de prova tá chegando, vale aqui lembrar, viu? Não, você pode colar não viu?*”

Ela teve oportunidade de fazer visitas em escolas para prática da disciplina no curso de mestrado que frequentou. Com os colegas de classe manteve boa convivência. Conquistou a simpatia de sua professora da matéria de mestrado e essa sempre enviava à jovem textos extras de estudo.

A **Jovem4** não citou acolhida por parte da universidade que a recebeu. Ela relatou que ao chegar na universidade descobriu que toda a documentação dela para o Programa de Mobilidade Internacional havia se perdido. A Assessoria da PUC Goiás (ARI) interveio para auxiliá-la. Sua matrícula foi possível após alguns dias, o que a fez perder algumas aulas. cursou 05 disciplinas distribuídas em duas faculdades diferentes: Direito e de Negócios, obtendo aprovação em todas. Ao retornar ao Brasil, nenhum relatório ou qualquer documento da universidade foi enviado à PUC Goiás ou a ela mesma sobre sua estada na universidade, mesmo após a intervenção da ARI. Ou seja, a jovem não possui documento da universidade europeia que estudou. “*Eu acho assim. Foi uma experiência que mudou minha vida, então é tanto é que eu não fiquei chateada. Eu até abri mão assim, de ficar insistindo porque eu sei que eu fiz. Tem outros meios de eu conseguir comprovar e o que acrescentou para minha vida independe de papel [...]*.” Citou, ainda, que precisou alterar o professor de uma matéria porque não conseguia entender o que o primeiro falava em sala de aula. Da mesma forma, acrescentou que seu relacionamento com professores e colegas foi amistoso.

Das quatro entrevistadas, três delas relataram alguma situação de constrangimento a que foram expostas por serem estrangeiras no país. Cunha (2016) retrata essa situação como uma das fases a serem vencidas em uma mobilidade internacional. A autora complementa que:

O aprendiz sai do país para aprender com quem ‘sabe mais’, usufruir de melhores estruturas acadêmicas, professores mais preparados, laboratórios e bibliotecas mais equipadas e oportunidades de crescimento pelo convívio acadêmico de ponta, aperfeiçoamento da língua dominante. Lá, em geral, o estudante tupiniquim é visto como o outro, se sente como o outro vive preconceitos como o outro, fala como o outro (CUNHA, 2016, p. 10).

A fotografia tirada no cenário mundial atual é: estudante estrangeiro em país de destino em busca de aprendizado em meio aos nacionais, esses, por sua vez, estão mergulhados em uma atmosfera de muita cobrança e competitividade entre eles mesmos. Por conseguinte, por vezes há repulsa aos estrangeiros estimulada pelo contexto convívio e, o que antes era xenofobia, agora é também competição por uma colocação no mercado de trabalho. Traços de uma

educação mercantilizada em tempos de globalização. E aqui se acrescenta que um dos traços apresentados pelo Processo de Bologna (1999) é o estímulo à alta competitividade como resposta à manutenção do exigente mercado globalizado.

3.2.2.3 Critérios nas escolhas das disciplinas, atividades culturais e/ou extensão e amizades com estrangeiros

A acolhida ao jovem estrangeiro é sem dúvida importante para dar a ele(a) um sentimento de apoio necessário e a sensação de ser bem-vindo, da mesma maneira, de que não se sentirá tão solitário nessa nova jornada. Contudo, o reforço das sensações acolhedoras ao longo do período da mobilidade é tão importante quanto na recepção inicial. Atividades culturais e amizades com os nacionais ou os estrangeiros são meios eficazes em facilitar a inserção desse estudante de mobilidade, trazendo a ele(a) um sentimento de pertencimento ao seu novo lugar de estada provisória.

Recentes estudos mostram que as motivações dos estudantes em mobilidade internacional, ao contrário do que se espera, vão além de aspectos meramente econômicos do mercado de trabalho, estes podem ser facilmente mensuráveis em números. Percebeu-se a existência de motivos não-econômicos como o pessoal, o cultural, o social, o experiencial, e aspectos psicológicos como significativos a serem também contextualizados (TOKAS *et al.*, 2023). Conforme escreve Tokas¹⁰:

The international experience accumulated by international students has been conceptualized as an element of ‘youth mobility culture’ in which students look for accumulating mobility capital (King *et al.*, 2016). This ‘mobility capital’ (also known as ‘mobility habitus’) acquired through international experience allows students to upgrade their skills (Murphy-Lejeune, 2002; Moriarty *et al.*, 2015). Such capital is viewed as a crucial asset capable of bringing personal and social benefits in addition to economic ones in the long term. ISM [International Student Mobility] has also been conceived as a means to acquire ‘broader cultural experience’ or as a way to enhance one’s cultural capital to reap future social and economic benefits (Bourdieu, 1986;

¹⁰ A experiência internacional acumulada por estudantes internacionais tem sido contextualizada como um elemento da “cultura juvenil da mobilidade” na qual os estudantes buscam acumular o capital da mobilidade (King *et al.*, 2016). Esse capital da mobilidade, também conhecido como *habitus* da mobilidade, adquirido através de experiências internacionais, permite aos estudantes um *upgrade* de suas habilidades (Murphy-Lejeune, 2002; Moriarty *et al.*, 2015). Tal capital é visto como uma vantagem crucial capaz de agregar benefícios pessoais e sociais, bem como econômicos a longo prazo. ISM [Mobilidade Estudantil Internacional] tem também sido concebida como um meio de aquisição da “expansão das experiências culturais” ou uma forma de melhorar o capital cultural do estudante para colher futuros benefícios sociais e econômicos (Bourdieu, 1986; King *et al.*, 2016). O investimento em educação fora do país de origem também ajuda os estudantes a acumularem habilidades sociais e formar novos *networks* - contextualizado como acumulação de capital social. (Brooks & Waters, 2010). (TOKA *et al.*, 2023, p. 161-162)

King *et al.*, 2016). Investment in education abroad also helps students accumulate social skills and form new networks –conceptualized as the accumulation of social capital (Brooks & Waters, 2010). (TOKAS *et al.*, 2023, p. 161-162)

Ou seja, as entrevistadas desta pesquisa ao escolherem as disciplinas que iriam cursar no país destino levaram em consideração dois aspectos. O primeiro foi a possibilidade de aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior em suas matrizes curriculares da universidade de origem. O segundo aspecto foi a escolha de conteúdo agregador ao currículo pessoal delas mesmas. Por exemplo, algumas delas buscaram conteúdos extracurriculares como o estudo da língua espanhola (**Jovem2**), da língua inglesa (**Jovem3**), e outra (**Jovem4**) matriculou-se em matéria de outro curso de graduação não relacionada ao seu curso no país de origem, mas que a realizaria pessoalmente. “*Também eu coloquei algumas matérias que eu tinha interesse, por exemplo, de diplomacia.*”

Tais escolhas demonstram a ânsia na aquisição de capital cultural pelas quatro jovens que esperavam vê-lo reconhecido pela sociedade de retorno. Isso dito, acrescenta-se aqui o capital de mobilidade incorporado no *habitus* das egressas pelo simples fato de terem participado de experiência de mobilidade internacional. O capital informacional de mobilidade pode ser aumentado futuramente, transferido aos conviventes daquele que o possui, e ainda ser razão de distinção a depender da classe onde a pessoa se encontra inserida. As respostas dadas a essas incorporações de capital variarão a depender de cada uma das jovens e suas situações pessoais.

Todas elas participaram de atividades culturais, uma inclusive se colocando como voluntária em evento. “*e eu fui voluntária*” (**Jovem1**) Os relatos dessas experiências foram cheios de emoção e alegria nas falas das entrevistadas. Estas experiências únicas vividas por elas trouxeram, segundo elas, mesmas: uma abertura ao diferente, respeito ao desconhecido, maior compreensão a respeito de atitudes e visões pessoais do outro, orgulho ainda maior da própria cultura, visão maior de mundo, entre outras. Houve participação em grupo de estudo sobre Paulo Freire, ser voluntária em pesquisa na área de psicologia, visitas a pontos turísticos e museus, viagem a outros países dentro da Europa, frequência a igreja – maneira de socialização dentro da comunidade local.

A convivência com estudantes estrangeiros e nacionais foi amistosa como regra, contudo, o contato com os amigos estrangeiros foi se esvaziando com o tempo. O inglês e o espanhol foram as línguas usadas como facilitadoras da comunicação entre estes jovens tão diferentes. As quatro egressas conviveram com outros brasileiros, umas mais, outras menos.

Duas delas puderam perceber o descontentamento de colegas que não se adaptaram à comida local e à rotina da universidade, como exemplos. “*Tiveram algumas que **acharam horrível. Tinha outras pessoas que foram e voltaram do mesmo jeito e tinha eu e a essa minha outra amiga que a gente voltou totalmente outra pessoa, né? Então acho que é muito o que que você está disponível.***” (**Jovem4**)

3.2.2.4 Dificuldades com a cultura local e moradia com outros estrangeiros ou brasileiros

Do questionário online respondido por 09 jovens, pôde-se perceber a presença de ‘cultura’ entre os motivos escolhidos na definição do país da mobilidade internacional (Gráfico 07), e da mesma forma, entre os ganhos citados pelos respondentes (Gráfico 13), ambos supracitados. Portanto, é elemento de interesse por parte dos estudantes em mobilidade internacional.

Muitos estudiosos buscam conceituar cultura. Há relatos de escritos de Heródoto (484 - 424 a.C.) descrevendo o sistema social dos lícios (LARAIA, 2021, p. 10). Mais recentemente, pode-se citar Edward Taylor (1832 - 1917) como o responsável pela criação e sistematização do curso de Antropologia Cultural na Universidade de Oxford, o qual se tornaria modelo para outras universidades. E ainda Hofestde (1980) citado por Clemente (*et al.*, 2020, p. 7) por ser esse autor muito citado no Brasil: “cultura é a programação coletiva dos espíritos que distinguem os membros de um grupo humano do outro.” Essa autora apresenta também a definição de cultura trazida pela Unesco (2002): “cultura como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social.” Como se vê, seguem as linhas de raciocínio de Hofestde.

Há que se considerar a definição de cultura a partir do momento histórico vivido por quem a sistematiza. Hodiernamente, vive-se em meio a tecnologias capazes de, em segundos, trazer acesso a qualquer lugar do planeta expondo a cultura do lugar. Essa facilidade de acesso aos bens materiais e imateriais de qualquer local insere o ser humano em um mundo multicultural.

O conviver com as diferenças culturais traz estranheza e até desconforto por vezes. As egressas entrevistadas apresentaram situações vividas por elas, mas nada que as constrangessem ou causasse algum dano.

A **Jovem1** citou desconforto com os muitos fumantes na universidade, mesmo em área aberta, acrescentou ainda que levou um tempo para se acostumar com a alimentação local, em específico o feijão. A **Jovem2** não teve problemas com a cultura local, inclusive dividiu apartamento com uma nativa e por vezes visitou a casa dela em outra cidade. Ela acrescentou

fato narrado com muita vivacidade no qual descreve seu pensamento ao conectar o modo de ser de seu amigo alemão com a cultura vista na Alemanha quando ela visita o país: “*E aí é na minha convivência com alemão [amigo], [...] Aí eu vou em viagem para Alemanha. Aí que tudo faz sentido. [...] Aí eu falei assim, gente, é muito, é muito legal, então, muito estilo de vida, muito diferente.*” Ela relatou também fato vivido por um colega estrangeiro em uma das disciplinas. O colega bocejou disfarçadamente, mas o professor viu. O professor aproveitou a oportunidade para, gentilmente, explicar que bocejar na frente de outros na Espanha é bastante desrespeitoso, em especial em sala de aula. As **Jovem3** e **Jovem4** frequentaram ativamente uma igreja local, ambas relataram o acolhimento caloroso por parte dos membros dessa. A **Jovem4**, inclusive, teve oportunidade de viajar com eles, estreitando laços e passando a ser convidada para outros eventos.

Em relação à moradia, as entrevistadas não relataram maiores problemas de convivência com estrangeiros ou brasileiros. Elas aprenderam a ver as diferenças e a conviver com elas. A maioria precisou procurar onde morar ao chegar no país, somente uma delas se antecipou e ao chegar já tinha onde se instalar com a amiga brasileira. “*Eu já tinha moradia, eu já tinha praticamente tudo. E no intercâmbio enquanto estava todo mundo correndo para cima e para baixo, para procurar lugar [para morar]. E eu tive que me disponibilizar para poderem dormir na minha casa.*” (**Jovem4**) As meninas moraram perto de suas universidades, não necessitando de transporte. Três delas dividiram apartamento com brasileiras ou mesmo com estrangeiras, e uma delas alugou um quarto na casa de uma senhora permanecendo sozinha.

A jovem que permaneceu sozinha declarou ter sentido solidão inclusive porque morava um pouco mais afastado da universidade. Esse sentimento se apagou à medida que se dedicava mais aos estudos, à igreja, interagiu mais com os colegas (pois era muito reservada) e com a dona da casa onde alugava o quarto. Elas passaram a desenvolver proximidade, e a senhora, quando podia, levava a estudante para passeios locais. “*E eu acho que foi bom também, porque eu tive meio que essa madrinha lá, né?*” (**Jovem3**)

3.2.2.5 Atividades nos finais de semana no país receptor

As jovens disseram sair e caminhar muito aos finais de semana com grupos de amigos para onde os outros jovens iam, em locais como parque da cidade, bares, restaurantes, festas ou no centro da cidade. O intuito era conhecer pessoas, lugares, cultura local e de outros países, praticar o inglês ou espanhol, ou apenas passear.

As **Jovem1** e **Jovem3** disseram que também conheceram muitos lugares andando a pé e sozinhas, conheceram museus, praias, parques, se misturaram aos locais. “*Às vezes eu ia*

sozinha também, mas eu gostava muito de andar, de passear, de ver as coisas.” “*Eu me sentia muito livre para ir nos lugares, então eu ia a museus, eu ia nos parques, [...]*” (**Jovem1**)

A segurança em poder se deslocar sem muito temor proporcionada por países europeus deu às egressas a sensação de liberdade e confiança, trazendo momentos a serem desfrutados sem hesitação. O lazer é importante e constitui esses jovens que precisam se agrupar ou terem momentos de solidão.

As entrevistadas puderam desfrutar de um tipo de lazer inusitado, tanto em grupo, como sozinhas. Cercadas por uma atmosfera diferente, são nos momentos de descanso e lazer que realmente se “vê” ao redor. Esse enxergar pode levar à curiosidade que alcança descobertas. Poder descobrir e viver o diferente imersas em uma multiplicidade de sensações até então nunca sentidas e que podem trazer bem-estar, protagonismo, laços de cooperação, reforço na autoestima, além de interação em meio multicultural que desperta o respeito, a compreensão, a tolerância, a resiliência, a necessidade de interação com os demais e ao mesmo tempo o poder determinar-se respeitosamente diante de situações inusitadas.

Tais aspectos são importantes para a evolução positiva da mobilidade internacional evitando, assim, o choque cultural, que pode se manifestar em maior ou menor grau. Daí também a grande importância da preparação prévia do candidato à mobilidade internacional pela instituição de origem, conforme sugere Stalliviere “os treinamentos interculturais desenvolvem atividades para o aprimoramento da sensibilidade cultural” (STALLIVIERI, 2009, p. 130)

3.2.2.6 Razões do que gostaria de ter feito e não fez

A **Jovem1** antes de responder pensa um pouco e relata que teve oportunidade de saborear vinhos portugueses, mas acabou protelando a ida a um vinhedo. Se arrepende por que os vinhedos portugueses são famosos.

A **Jovem2** respondeu que gostaria de ter ficado mais tempo no país da mobilidade internacional. A forma como a egressa falou de sua experiência foi marcante. Ela demonstrou muita satisfação, alegria e gratidão por ter participado e por ter ido para o país escolhido.

A **Jovem3** contou que gostaria de ter participado de um grupo de estudos de pessoas com paralisia cerebral. Disse ter tentado muito ser aceita, e finalizou dizendo que faltou orientação a ela de como proceder em algumas situações da universidade.

A **Jovem4** relatou que foi a perda da oportunidade de conhecer outros países. Embora ela e amigos tivessem planejado tudo antecipadamente, ela teve problemas com o seu cartão internacional no último mês de estada na Europa. Ela havia reservado o cartão para a compra

das passagens para os outros países e ele não funcionou. Não haveria mais tempo de se tentar resolver no Brasil essa situação.

De forma geral, a maioria relata que gostaria de ter aproveitado mais a cultura local e ter conhecido outros lugares, enquanto apenas uma relatou um objetivo acadêmico profissional. O que se pôde inferir é que a mobilidade estudantil não tem caráter acadêmico apenas, mas de formação pessoal integral a partir de novas relações sociais que se constituem nessas experiências e trocas culturais.

3.2.2.7 *Objetivos e expectativas em relação à mobilidade internacional*

As jovens da pesquisa relatam que as experiências foram positivas:

*Eu acho que **teve coisas muito melhores**, foi muito melhor que eu queria, nem imaginava que eu conseguia, que eu vivesse experiência, não eu fui assim. Sabe como é ter uma expectativa e, tipo, foi muito **acima da sua expectativa**. (Jovem2)*

*Mas eu acredito que **tem muitos pontos positivos** assim, eu já. Eu já morava sozinha, eu já tinha uma certa independência, mas eu assim eu **me senti muito livre**, muito. Dona de mim mesma, muito, com muito **mais coragem**, sabe? Não é só também a universidade, o estudo, mais uma questão muito geral, sabe? **Responsabilidades**. (Jovem1)*

*‘Que eu queria **ver outras metodologias, outras formas de pedagogia**, né? (Jovem3)*

*A possibilidade de **aprendizado um pouco fora ali do meu cotidiano** e os benefícios que isso traria, né? [...] que não adianta você ir pra tentar ser a mesma pessoa, não está disposta a aprender, não está disposta a sair do seu, do seu mundo, né? (Jovem4)*

Para as respondentes, mesmo com as dificuldades enfrentadas “*tem seus **pontos negativos com qualquer um, como tudo na vida**” (Jovem1)*, os aspectos positivos sobressaíram. Uma delas se prendeu um pouco mais nas dificuldades, mas foi possível perceber muitos ganhos embutidos nessas situações difíceis apresentadas, como por exemplo, aprender a ter mais autonomia, menos restrições pessoais, que ela mesma começou a exercitar em outras situações narradas. “*É, chegou assim, eu ia em qualquer lugar, eu **cumprimentava todo mundo, apesar de ser muito reservada**. ”*

Percebeu-se durante as entrevistas que muitas perguntas feitas fizeram com que as jovens pensassem sobre pontos específicos de suas vivências e refletissem a respeito. Questões provavelmente ainda não pensadas por elas próprias. Mesmo tendo alguns anos do retorno ao

Brasil as experiências continuam muito vivas nas memórias delas, o que demonstra que foi importante para as mesmas.

3.2.2.8 Importância da experiência para a formação profissional e inserção no mercado de trabalho

Cunha (*et al.*, 2016) descreve os ganhos culturais trazidos por uma mobilidade internacional e adiciona o pensamento de Jane Knight ao alertar para o chamado *brain drain* ou fuga de cérebros, ou seja, a captação dos melhores alunos advindos de países em desenvolvimento pelos países desenvolvidos e suas empresas internacionais, ofertando a esses alunos vantagens acadêmicas e/ou de grandes empregos. Hoje existem departamentos especializados nesse tipo de captação em vários países.

Certamente a possibilidade de fazer um intercâmbio internacional, para um jovem estudante, contribui para o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades dos valores internacionais multiculturais entre as nações. Knight (2012) alerta, entretanto, que se não houver uma preparação que produza neles um compromisso com o seu país, pode haver um conjunto de consequências não previstas, desde a fuga de cérebros até a mercantilização da educação (CUNHA *et al.*, 2016, p. 8).

Em Spears (2014, p 162), há o reforço dessa ideia de fuga de cérebros, e afirma que “[...] há outros que tratam os estudantes como uma mercadoria com um preço de mercado atribuído por cabeça. Essa tática mina a filosofia da educação superior, a beleza do intercâmbio cultural e os avanços do capital social brasileiro.”

Diante dos relatos das entrevistadas, não foi o caso de nenhuma delas, mas duas das jovens citaram situações diferentes em que foi sugerido a elas que finalizassem os estudos no Brasil e retornassem para complementações acadêmicas na universidade da mobilidade. Aqui se percebe os reflexos positivos da aquisição de capital social pelas **Jovem3** e **Jovem4**. A oferta de retorno à **Jovem3** partiu de sua professora da matéria de mestrado, e para a **Jovem4** partiu das pessoas da igreja que frequentou.

As **Jovem1** e **Jovem4** ao serem questionadas acerca da inserção no mercado de trabalho, como resultado da mobilidade internacional, prontamente responderam que de certa forma houve contribuição. Ambas narraram que direta ou indiretamente o conteúdo alcançado – envolvendo teoria, prática e oralidade, e as habilidades adquiridas por elas fazem parte do que elas são agora, como profissionais, e concorreram positivamente em suas formações e colocações de trabalho. E ainda continuam contribuindo. “*Porque se você... No momento que*

“você conhece, você está também aprimorando, né?” (Jovem1). “O que que mudou? Primeiro foi a possibilidade, né? De você perceber um pouco além do que está aqui hoje. [...] O peso que tem, né? De você falar e você conseguir trazer um pouco essa vivência que teve lá para um ambiente empresarial.” (Jovem4)

A **Jovem2** narrou sua trajetória em um primeiro emprego onde não percebeu aproveitamento do que aprendeu durante sua mobilidade internacional. No entanto, vislumbra boas perspectivas futuras na medida em que passará a lidar com o setor de criações no novo emprego, e acredita poder utilizar seus conhecimentos mais ativamente. *“estou mudando de profissão e entrando numa área muito diferente. E agora eu estou vendo que nessa nova, nova jornada, isso faz muita diferença” (Jovem2)*

A **Jovem3** expôs que os conhecimentos de sua mobilidade sozinhos não foram suficientes para os empregos que têm hoje. Por certo, pois o período no país estrangeiro foi curto. Mas asseverou que profissionalmente os conteúdos apreendidos a ajudaram bastante. *“Na profissional, tenho certeza. [...] As pessoas me veem como uma referência de inclusão. Com esse estudo, em Coimbra, inclusive o professor xxx, que me deu aula, ele é referência de inclusão no mundo.” (Jovem3)*

3.2.2.9 Contribuição das disciplinas e o aproveitamento ao currículo do curso de origem na PUC Goiás

Na tabela abaixo, foram compiladas as informações dadas pelas jovens participantes da pesquisa no que se refere às disciplinas cursadas na universidade estrangeira e quais foram aproveitadas no curso de origem na PUC Goiás, como demonstrado na Tabela 25.

Tabela 25 - Quantidade de disciplinas cursadas pelas egressas e os aproveitamentos dos créditos junto à PUC Goiás

Egressas de mobilidade estudantil internacional	Número de disciplinas cursadas em universidade estrangeira pelas egressas	Número de disciplinas aproveitadas no curso de graduação pelas egressas
Jovem1	06	01
Jovem2	02	02
Jovem3	04	não informou
Jovem4	05	00

Fonte: Respostas coletadas a partir das entrevistas com as jovens da pesquisa (2023)

As narrativas das experiências das egressas com seus ganhos positivos ou não são pontos importantes nesta pesquisa, na medida em que a formação integral delas perpassa por uma complexidade de processos de aprendizagem do próprio ser humano dentro da universidade (CLEMENTE *et al.*, 2019). E é nesse espaço *universitas*, palavra em latim que significa

comunidade, totalidade, universalidade, que se dá a interação geradora de toda essa diversidade de culturas, etnias, línguas, tradições que convivem entre si tendo um objetivo maior: o conhecimento.

Para as entrevistadas as disciplinas cursadas no exterior contribuíram de maneiras diferentes em suas carreiras, em maior ou menor grau. Acrescenta-se que, desde o seu surgimento na Idade Média, um dos papéis das universidades é fornecer profissionais qualificados para a composição da sociedade vigente. A mobilidade internacional sempre fez parte da história das universidades. As diferenças atualmente reforçam-se na diversidade de motivos para essa mobilidade.

Para a **Jovem1** as disciplinas contribuíram diretamente para a sua colocação profissional. “[...] *construiu em mim também essa abertura para compreender a educação de outros lugares, da perspectiva de ensino de outros lugares.*” Hoje em seu emprego ela lida com a concepção de educação diferente da concepção brasileira. Ela se disse satisfeita por ter aproveitado pelo menos uma matéria. Com relação ao seu crescimento pessoal afirmou:

Eu acho que quanto mais a gente conversa tem [...] Convive, tem amizade com pessoas de outras nacionalidades. Acresce ainda na gente novos hábitos, normas, novas maneiras de pensar, de ver o mundo, de raciocinar sobre. O que nós estudamos também, nós vivemos. (Jovem1)

Essa fala demonstra crescimento pessoal e desenvolvimento de competências interculturais por meio de suas vivências.

A **Jovem 2** afirmou ainda não ter sentido grandes reflexos de sua experiência em outro país em sua carreira profissional. Mas acredita que, com o trabalho novo que desempenha lidando com criatividade usará conteúdos acadêmicos apreendidos. Ao destacar seus ganhos pessoais a jovem se alegra, fala com muito entusiasmo e puxa da memória detalhes vividos que reforçam suas narrações. Destaca ela:

as pessoas na Europa, elas têm uma cabeça assim, mais de colonizador. Acham que a América Latina, uma coisa mais, mais remota, né? Então acho que faz parte também dessa troca a gente querendo ou não, é educar[...] (Jovem2)

Com relação a si própria comenta: “*Eu acho que eu me mudei lá, então minha visão de encarar, de ter muito medo das coisas, é que hoje em dia eu já não sou assim hoje em dia. De, de ter mais paciência às vezes, né?*” Essas apropriações somente são possíveis em contextos de exposição semelhante ao que ela viveu. Toda essa formação recebida será reforçada durante

a vida da jovem, sendo também um caminhar dentro do processo de preparação para os desafios locais, regionais ou globais que enfrentará.

As duas últimas jovens (**Jovem3** e **Jovem4**) tiveram suas profissões diretamente afetadas pelo aprendizado alcançado fora do Brasil. A **Jovem3** usa o que aprendeu e aprofundou nesses conteúdos. “*É essa da inclusão que eu fiz lá. Foi educação especial que não tinha na PUC. Ela me abriu muito a mente. Tipo ver é [...] essas pessoas, mesmo o quanto elas estão ainda a margem, né?*” Trouxe inclusive perspectiva concreta de melhora de condição financeira ao ter sua clínica e mais dois empregos.

A **Jovem4** já aplicou no período restante de sua graduação na PUC Goiás o que aprendeu em outro país. E agora goza de autonomia em seu emprego para exercitar seus conhecimentos e relações a serem construídas no mesmo país de sua mobilidade. “*, acho que o que é que agregou mais foi mesmo esse **crescimento pessoal e essa visão profissional também que acabou mudando.***” Mesmo diante de tantas adversidades que teve durante sua mobilidade internacional, ela enxergou caminhos de superação e os vê hoje como ganhos, conforme esclarece:

*coloca uma vivência dessa no **currículo**, obviamente já chama muita atenção, né? Então sim, é pessoa que conseguiu sair, e sofreu um pouco, e **ter resiliência em tantas dificuldades e mesmo assim conseguir tirar o melhor, provavelmente conseguiria fazer isso dentro de uma empresa também.***
(**Jovem4**)

Segundo Clemente (*et al.*, 2020) aquisição de competências interculturais requer vivências interculturais:

Para a Unesco (2009), as CI's [competências interculturais] são recursos postos em prática durante a interculturalidade no diálogo. Entende-se que a competência intercultural, em especial no processo ensino-aprendizagem na educação formal, pode ser vista como a capacidade de desenvolver suas tarefas ou funções de forma eficiente em contextos multiculturais (ALVAREZ, 2005). Isso remete-nos também a um contexto não somente profissional, mas um repensar para o bom exercício da cidadania. A aprendizagem intercultural é transformadora e requer experiências (muitas vezes além da sala de aula) que levem a essa transformação (DEARDORFF, 2009). (CLEMENTE *et al.*, 2020, p 9)

A prática das chamadas competências interculturais são elementos propostos a uma boa convivência em país estrangeiro que despertam a sensibilidade cultural, a consciência de sua

própria cultura e a alheia, a habilidade de comunicar-se respeitosamente diante de situações adversas, a resiliência e a tolerância.

3.2.3 Voltei, e agora? O que faço com tudo isso?

3.2.3.1 Contribuição da mobilidade para a visão de mundo que tem hoje e a relação com outras culturas

Três respondentes afirmaram ter uma visão muito diferente daquela que possuíam antes da mobilidade.

Assim eu acho que te deixa um pouco mais aberto. [...] Quanto mais a gente conhece culturas diferentes, mas a gente está aberto. A as outras culturas, né? [...] Então eu acho que acrescentou sim, tanto no pessoal quanto no profissional. Porque é. Sim. Também, assim, conviver com novos professores abrir o horizonte sobre novas maneiras de pensar, de estudar, de pesquisar (Jovem1)

Tudo mudou. Eu acho que eu me mudei lá, então minha visão de encarar, de ter muito medo das coisas é que hoje em dia eu já não sou assim hoje em dia. De, de ter mais paciência às vezes, né? [...] Às vezes eu era briguenta, assim, de querer impor o meu jeito de pensar. E quando você mora com alguém, você vai ver a pessoa não está nem entendendo [dividiu moradia com uma nativa] (Jovem2)

É para mim foi assim. Uma mudança total de “mind set”, é como eu falei, eu acho que eu sempre imaginei que seria algo grande. Mas eu não imaginava que fosse da proporção que foi, né? [...] nós éramos um grupo de 5 alunos da PUC, é de diferentes cursos, então tinha eu e mais uma de administração. Tinha de psicologia, direito etc. É, mas cada um teve um intercâmbio totalmente diferente, mesmo a gente morando no mesmo prédio. É, e assim que eu que eu queria colocar a mesma, que não adianta você ir pra tentar ser a mesma pessoa, não está disposta a aprender, não está disposta a sair do seu, do seu mundo, né? (Jovem4)

A **Jovem3**, ao ser questionada, respondeu longamente a respeito das matérias cursadas por ela, fazendo paralelos entre aprendizados. Infere-se que, para ela, a sua visão de mundo relaciona-se mais diretamente com a diversidade de conteúdos acadêmicos apreendidos. “Agora estou pensando no pessoal. Deixa eu pensar... Sim, sim. Nessa, eu acho que as vezes, ... que eu **ressalto 3**, que eu ressalto, é essa do currículo [disciplina cursada] [...] (Jovem3)

As diferentes perspectivas sobre um mesmo tema são resultado direto das experiências vividas no passado em toda uma vida até então. Há que se considerar o meio circundante, o *habitus* adquirido e em aquisição e os capitais pessoais envolvidos, todos eles são elementos

constitutivos do ser e fazem a pessoa ser quem é. É a maneira como vê e se posiciona diante das situações.

3.2.3.2 Possibilidade de fazer nova mobilidade internacional

As quatro egressas foram unânimes em dizer que fariam novamente outra experiência de morar e estudar em outro país. Elas colocaram essa possibilidade para o futuro e já pensaram em quais países morariam: uma delas retornaria para o país de sua mobilidade internacional acadêmica, as outras três se aventurariam em países novos. Duas citaram países da América Latina como possibilidades também.

Quanto aos motivos, percebeu-se uma certa repetição dos motivos anteriormente citados no questionário online (Gráfico 07 acima) e os para essa entrevista: acadêmico e cultural. A diferença é que nas respostas durante a entrevista online com as quatro jovens, aquelas que incluíram também o motivo cultural, citaram-no primeiro, dando-lhe ênfase e, às vezes, até como única resposta de motivação. Somente uma delas citou o motivo acadêmico.

A jovem que citou o motivo acadêmico tão somente vê o caminho do aprendizado ao longo da vida ou *lifelong learning*, que hoje é exigido dos profissionais diante da competitividade e globalização, como meio de alcançar a melhora financeira. De origem humilde, ela narra que desde cedo viu nos estudos a ponte para poder sair da condição financeira desfavorável que teve. E não desistiu. Hoje ela possui dois empregos e uma clínica, na qual atende seus pacientes à noite. *“eu vou ter estabilidade financeira, eu vou arrumar enquanto ser humano eu vou respeitar... minha capacidade. Tive uma realidade foi muito sofrida, então vou dar essa respirada para mim.”* (Jovem3)

3.2.3.3 Oportunidade de compartilhar a vivência da mobilidade internacional na PUC Goiás

Das 4 jovens entrevistadas, 3 foram convidadas a compartilharem suas vivências no exterior por parte da instituição de origem, tais como eventos em seus departamentos, na universidade como um todo, e uma delas foi entrevistada pela PUC Goiás TV, duas delas foram anfitriãs de estudantes canadenses, espanhóis e mexicanos em mobilidade na universidade. Três delas citaram a importância da partilha para que outros alunos se interessem e busquem informações sobre os programas de mobilidade. Elas citaram os ganhos pessoais como os maiores frutos colhidos. Relataram, ainda, a importância em ter os olhos abertos para outra visão de mundo, para novas possibilidades, conhecimentos, culturas, novas aprendizagens e

também seus desafios especialmente em vista do que toda a influência da globalização traz para dentro da área da educação influenciando caminhos de muitos jovens.

Duas entrevistadas relataram o cuidado com que a PUC Goiás recebe os estudantes estrangeiros. Foram feitas comparações com as experiências delas próprias: *“É, e vieram umas meninas do Canadá para cá para PUC fazer intercâmbio. E foi muito diferente do que eu tive lá do que elas tiveram aqui. [...] têm um ciclo, né, de cooperação para sentir bem acolhida, daqui cada qual com que pudesse ajudar e lá a gente não tinha isso, não tinha ninguém pra te orientar pra isso”* (Jovem3)

O sentimento de pertencimento ao novo país é importante para esses jovens que se aventuram em períodos longe de seu país natal. Esse pertencimento pode ser traduzido em acolhida desenvolvida ao longo do tempo em mobilidade – um departamento de acolhida e apoio na universidade, aumento da fluência na língua do país – cursos de aperfeiçoamento na língua oferecidos, atividades culturais coletivas – oportunidade de convivência com os locais e os estrangeiros, são meios de entrosamento facilitadores do cotidiano para esses jovens longe de casa.

3.2.3.4 Experiências a compartilhar: palavras finais

A **Jovem1** aproveitou a oportunidade para agradecer o interesse da pesquisa pelas experiências dos egressos de mobilidade internacional acadêmica. Ela cita, inclusive, o namorado que participou do Programa Ciências sem Fronteiras e muita coisa se perdeu com o tempo.

Ah queria te agradecer, porque eu fico muito feliz de estar contribuindo com essa pesquisa. Eu acredito que é muito importante, né? Pesquisar e olhar, né? Todos esses dados, todas essas coisas. Ter esse olhar, né? Sobre [...] Sobre os egressos, sobre quem fez intercâmbio, eu acho muito interessante. Meu namorado, ele fez Ciências sem Fronteiras. Aí ele reclama que. [...]. Na faculdade dele, eles não fizeram nada. Não, não, ele não participou de nada. Ele perdeu uma parte disso porque ninguém. Que ninguém, tipo [...] deu atenção assim, né?” (Jovem1)

A **Jovem2** traz reflexão sobre quanto foi importante para ela e encorajou outros a se inscreverem em programas de mobilidade internacional.

Não, eu acho que é isso, assim, de intercâmbio que se as pessoas tiverem a oportunidade que elas vão, é, eu sei que às vezes é pesado, não é porque não tem muita ajuda de custos. E na época, eu lembro que eu até apliquei pra,

pro Santander, mas tem pessoas que precisam mais que eu, né? Então isso conta na hora de avaliar lá, então, se as pessoas tiveram oportunidade para elas irem, porque é muito especial, muito legal. (Jovem2)

A **Jovem3** descreveu um momento importante para ela. A professora da matéria de mestrado que ela conseguiu se matricular lhe fez um elogio que a fez olhar para si mesma com um novo olhar.

*E eu sou muito grata a ela [à professora]. E acho que é isso que eu queria adicionar, **acrescentar de vencer o medo, o quanto foi importante nesse sentido, enquanto me constitui enquanto ser humano**, essa relação ser humano. Acha que todo profissional, e na minha baixa autoestima, de tudo faria para aquele momento com ela. E com uma pessoa assim, que pra mim estava tipo no outro lado, uma pós DOC, com um monte de pós doutorado, e viu em mim uma menina de 21 anos, potencial tão grande, eu acho que eu queria adicionar isso, que eu acho que foi muito especial. (Jovem3)*

A **Jovem4** reforçou a ideia de estratégias para, como no caso dela que teve problema inesperado com o cartão internacional, estar preparada para a falta de dinheiro. E ainda sim, adequar-se à situação nova.

*Então quando eu saí daqui eu **já tinha estratégia financeira**. Eu já tinha **moradia**, eu já tinha praticamente tudo. [...] Eu só não saí do país, mas eu, eu saía **todo final de semana, comia fora, viajei por Portugal, vários lugares**. Então assim eu fiz, eu fiz tudo que eu queria, eu não deixei a única coisa que eu não pude fazer. Foi a viagem [problema com o cartão], mas fora isso eu fiz realmente tudo mesmo que eu queria e tive uma **experiência fantástica**. (Jovem4)*

As quatro jovens entrevistadas nesta pesquisa narraram parte de suas experiências em país estrangeiro como estudantes internacionais em mobilidade. Cada uma apresentou sua particular visão desde os primeiros passos como a organização de documentos para a seleção, à chegada ao país de destino, as primeiras dificuldades e adaptações, as evoluções acadêmicas, pessoais, sociais, culturais necessárias ao cotidiano sadio de aprendizagem, culminando com o fechamento do semestre acadêmico no exterior e retorno ao Brasil. A partir daí, novos desafios apareceram e foram transpostos por elas.

A vida dela foi transformada pelo tempo que despenderam longe do seu país natal e dos seus entes queridos. E retomando o pensamento delas mesmas, foram momentos preciosos de evolução!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral compreender a mobilidade estudantil internacional como processo de qualificação e formação do (a) jovem universitário (a) nos âmbitos da constituição humana, cultural, social e teve como questão norteadora a questão: em que medida essa mobilidade contribui para o processo formativo integral deles, sendo essa a indagação que norteou toda a investigação científica?

Para atender os objetivos da pesquisa e a questão norteadora, foi preciso aprofundar as discussões sobre internacionalização em um contexto sócio-histórico bem como as suas formas de configuração, os programas e os tipos de mobilidade estudantil internacional da PUC Goiás e, por fim, compreender as experiências de jovens egressos da IES em questão que participaram desses programas para a sua formação integral.

A internacionalização está presente nas universidades desde a criação dessas no final do século XI e início do século XII na Europa. A variedade de nacionalidades entre os docentes e discentes é um fator comum que acompanha a passagem dessa instituição de ensino superior ao longo dos vários séculos de sua existência. Não se pode desconsiderar, no entanto, as influências trazidas por fatores históricos peculiares a cada época e a cada localidade que imprimiram novos rumos nas *studia generalia* em vários lugares nos quais se encontravam presentes.

Outro fator a ser considerado é a presença de uma universidade atenta e inserida na comunidade que a abriga, estando, assim, sensível à produção de conhecimento científico e provendo os profissionais necessários ao desenvolvimento social, econômico e político da sociedade que a circunscreve (OLIVEIRA, 2019).

A Europa foi por vários séculos o destino globalmente reconhecido como produtor de conhecimento científico e único a ser buscado por estudiosos. Essa hegemonia se fragilizou quando do fim da 2ª Guerra Mundial (1945) naquele continente. Assim, o protagonismo passou a pertencer aos Estados Unidos da América.

No Brasil, o surgimento das universidades foi tardio ao ser comparado com as datas das universidades criadas nos países que foram colônias espanholas na América Latina. Em princípio, a Coroa Portuguesa não tinha interesse na criação de universidades em suas colônias, fato que marcou a história dessa instituição de ensino superior em nosso país. No momento em que se almejou criar a primeira universidade brasileira, por decreto em 1920 – Universidade do Rio de Janeiro, havia muito os filhos provenientes de pais pertencentes à elite já concluíam seus

estudos, em sua maioria, na Universidade de Coimbra, Portugal (NOVAES et al, 2018). Aqui já se observa a mobilidade internacional de brasileiros para a Europa com o propósito de aquisição de conhecimentos.

A Reforma Universitária de 1968 criou as “condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária brasileira” (NEZ, 2018, p. 36), e esse foi o seu mérito, pois, até então, o país possuía um amontoado de faculdades autônomas que, aglomeradas, seriam as universidades. A entrada do setor privado na educação superior acarretou uma avolumada abertura de novas instituições, porém boa parte pecava por apresentar qualidade duvidosa. Esse crescimento numérico se deu na segunda metade da década de 1980, mais precisamente.

Em 1999, com a Declaração de Bologna, Itália, houve uma reestruturação de pensamento acerca do papel e estrutura das universidades. Países europeus, já anteriormente reunidos em bloco econômico, mostraram ao mundo como a circulação de estudantes de diferentes localidades de dentro do bloco e nas universidades europeias poderiam ter seus créditos aproveitados futuramente, a facilitação da circulação acadêmica discente e docente no bloco, o aumento da empregabilidade e competitividade no sistema educacional europeu, entre outras propostas. Esse ‘divisor de águas’, como demonstração de fortalecimento do capitalismo, lançou reflexos por todo o planeta, inclusive no Brasil. A internacionalização das universidades ganhou contornos novos e ousados.

No Brasil, a internacionalização tem sido um chamado proveniente da globalização que reforça as regras do modelo neoliberal do capitalismo contemporâneo. Por certo, há benefícios às IES brasileiras e aos jovens participantes que adquirem capitais específicos das experiências internacionais. Mas, acima de tudo, há a necessidade da absorção dessa intelectualidade no retorno do jovem ao país.

A partir da alteração do cenário internacional e local, estudiosos brasileiros voltaram-se à internacionalização nas universidades e suas várias nuances produzindo inúmeros estudos acerca do tema. Contudo, durante o estado de conhecimento desta pesquisa, pôde-se perceber uma mínima produção científica que investigava a participação, visão e acréscimos da mobilidade acadêmica internacional na vida do jovem que participa desse tipo de internacionalização. O que reforçou o interesse e a necessidade de investigação do tema.

Nessa esteira de raciocínio, esta pesquisa tratou da modalidade Transfronteiriça /*Cross-border* de internacionalização, ou seja, aquela que envolve a entrada física do aluno universitário em outro país para uma experiência acadêmica como primeiro objetivo, mas que alcança proporções outras contribuindo para a formação integral do jovem.

O campo específico da internacionalização universitária acadêmica tem, com certeza, regras objetivas próprias e certos *habitus* afetos ao indivíduo que nele se insere. Para poder adentrar nesse campo o jovem precisa estar minimamente qualificado. Não é um campo aberto a todos os universitários, na verdade são muito poucos os que dele participam. Algumas das barreiras iniciais seriam a ausência de capital econômico e capital cultural.

Uma vez incluídos no campo da internacionalização universitária, aqueles que melhor se adaptarem, ou seja, aqueles que melhor aprenderem as regras do jogo e delas participarem ativamente, serão mais exitosos do que outros que tenha lhes faltado essa perspicácia ou visão, por qualquer motivo que seja.

Os 09 jovens respondentes do questionário online relataram suas experiências pessoais dentro do já referido campo. Viver em outro país, longe do seu lugar de pertencimento e também de entes queridos é um grande desafio. Por outro lado, houve incontáveis conquistas e superações que, muitas vezes, não são percebidas por quem as vive. Essa percepção pôde ser notada quando da fase das entrevistas individuais com as 04 egressas. À medida que se caminhava com as perguntas, percebeu-se que muitos desses questionamentos não tinham uma resposta formulada, necessitava alguma reflexão, provavelmente porque não se havia pensado a respeito anteriormente.

Ademais, fica evidente nas falas das jovens que a mobilidade provoca uma mudança de percepção de mundo assim como a incorporação de novas práticas proporcionadas pelas relações sociais constituídas em culturas distintas do país de origem que ressignifica o *habitus* das jovens, em termos incorporados quanto o *academicus* também, pois tiveram ampliação de conhecimentos em termos pedagógicos, metodológicos e de avaliação.

Do mesmo modo, ampliaram, também, o capital cultural, à proporção que aprenderam novas línguas, modos de alimentar, de comportar em outras culturas, conheceram museus, patrimônio cultural das cidades visitadas, eventos, entre outros. “*No momento que você conhece, você está também aprimorando,*”, ou, “*seu gosto de música é a maneira de você olhar para a arte,*”, e ainda “*a gente conhece culturas diferentes, mais a gente está aberto*”. (Jovem1)

Infere-se, da mesma forma, que houve a possibilidade de ampliar o capital social com a constituição de novas redes de relacionamento que podem gerar oportunidades futuras no campo acadêmico quanto no campo das relações entre pessoas do país receptor. Como no caso da Jovem3, que ouviu sugestão da professora da matéria de mestrado, que a jovem deveria finalizar seus estudos no Brasil e retornar à universidade estrangeira para dar continuidade a eles, pois era uma das melhores alunas da turma. E ainda, a Jovem4 recebeu oferta de ajuda

por parte do grupo da igreja que frequentava, que se disporia em ajudá-la para que retornasse ao país da mobilidade, dando continuidade aos estudos. Outro benefício, apesar das dificuldades e desafios apresentados, foi que elas adquiriram capital informacional acerca dos programas de mobilidade, dos trâmites burocráticos que antecedem a mobilidade, bem como no país receptor, das oportunidades acadêmicas nas instituições que as receberam. Tudo acrescentando e constituindo a formação integral delas.

As diferentes apreensões dos capitais pelas diferentes jovens fizeram-se sentir durante as entrevistas. No grupo das 04 entrevistadas, havia diferenças de capital econômico, capital cultural e capital social, o que influenciou nas vivências, experiências e maneiras de lidar com fatos cotidianos. O desenvolvimento de estratégias para um melhor controle financeiro da quantia recebida pela bolsa universitária: “*então era muito regradinha e eu tinha um caderno. Anotava*” (Jovem3), “*com essas estratégias, a minha diferença foi de quase mais de 500 USD para o que a gente tinha ganhado o mesmo valor*” (Jovem4); a preocupação em se ter um local adequado e viável para a permanência no país estrangeiro: “*, mas dava para ir a pé, estava para uns 2 km, não era tão longe,*” (Jovem3), e “*já tinha estratégia financeira. Eu já tinha moradia,*” (Jovem4); ou a perspectiva de não ver dificuldades na procura e permanência na moradia temporária: “*Eram 6 quartos e 9 meninas. [...] convivência com elas foi tranquila*” (Jovem1), “*interação com a minha colega[espanhola] de apartamento, com os amigos dela*” (Jovem2).

A todas as 04 egressas houve acréscimo do capital simbólico. Para 02 delas, foram incorporados créditos das matérias cursadas na universidade estrangeira no currículo acadêmico. Uma terceira cursou matéria de curso de mestrado, e a quarta fez disciplinas em duas faculdades diferentes. Todas permaneceram pelo menos 06 meses em mobilidade, tempo em que puderam crescer experiências e conteúdo em suas carreiras profissionais. Ademais, todo esse novo *habitus* constituído pode ser revertido em capital econômico, uma vez que esses conhecimentos geraram novos modos de ser, estar e agir no mundo cada vez mais globalizado e intercultural.

De tudo exposto, denota-se que a formação integral de um jovem importa a concorrência interconexa das dimensões constitutivas da vida dele, impulsionando o seu desenvolvimento completo e culminando com sua formação por inteiro. Todas as jovens entrevistadas relataram mudanças e crescimento pessoal, acréscimo acadêmico e intelectual, diferente perspectiva de verem o mundo e maior compreensão ao multiculturalismo. Elas puderam perceber traços comuns nos jovens de diferentes nacionalidades, por exemplo, ao relatarem a reunião dos estudantes internacionais e locais em um mesmo lugar nos finais de semana, normalmente na

praça central da cidade; a dedicação comum aos estudos; a interação nas festividades locais; e também as reuniões em grupos de interesses assemelhados para desenvolvimento de atividades acadêmicas ou de lazer. Esses fatos demonstram certa uniformidade de gostos, independentemente dos *habitus*, dos capitais individuais ou dos países de origem.

A investigação sob a perspectiva do jovem egresso pode trazer sinais de onde os aprimoramentos necessitam ser realizados. É importante a valorização das experiências desses egressos até mesmo para que a vivência não se perca, ou que sirva de incentivo a futuras mobilidades internacionais, ou ainda para dar um sentido positivo à experiência em si. Muito se aprende para ser pouco usado ou mesmo desvalorizado.

O papel das universidades na formação do ser humano é ímpar desde sua criação no Medievo. Ela tem acompanhado as evoluções e involuções sociais, econômicas, culturais e políticas desde então. Fato é que em nosso país nem todos que deveriam ter acesso a elas podem frequentá-las. E em relação a porcentagem daqueles que fazem mobilidade internacional é ainda bem menor quantitativamente ao ser comparada com o universo dos alunos universitários. Oportunidade para muito poucos.

A partir das falas das egressas, notou-se a vontade de estar ali em meio a outros estrangeiros, em outro país, lutando em seus desafios cotidianos, encontrando conquistas ou não. Reforça-se aqui a necessidade de o Brasil ser capaz da absorção no mercado de trabalho interno de toda essa produção intelectual que tanto poderá agregar à nação.

E para finalizar, com intuito de contribuir para futuras pesquisas e que não foi possível aprofundar em razão do próprio objeto desta pesquisa, relacionam-se alguns pontos intrigantes: o porquê da maioria dos candidatos(as) a mobilidade internacional serem do sexo feminino; o porquê da preferência por países europeus como destinatários em detrimento de outros; qual seria a real oportunidade de empregos no Brasil que valorizam a experiência acadêmica no exterior; ainda, quais as possíveis consequências trazidas ao ser humano diante da necessidade de sua constante adequação à alta competitividade com vistas ao mercado de trabalho; e finalmente, diante das diferentes propostas de internacionalização entre o Global Norte (alta competitividade com vistas ao mercado de trabalho) e Global Sul (partilha de conhecimento científico, equanimidade de acesso e permanência na universidade) como conciliar as duas visões aparentemente antagônicas em nosso país. Seriam alguns questionamentos aos futuros pesquisadores do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). O espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. **Coedição Buenos Aires**, AR; CLACSO2015. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/359248799_O_espaco_Europeu_de_educacao_Superior_EEES_para_alem_da_Europa_-](https://www.researchgate.net/publication/359248799_O_espaco_Europeu_de_educacao_Superior_EEES_para_alem_da_Europa_-_apontamentos_e_discussoes_sobre_o_chamado_processo_de_Bolonha_e_suas_influencias)

[_apontamentos_e_discussoes_sobre_o_chamado_processo_de_Bolonha_e_suas_influencias](https://www.researchgate.net/publication/359248799_O_espaco_Europeu_de_educacao_Superior_EEES_para_alem_da_Europa_-_apontamentos_e_discussoes_sobre_o_chamado_processo_de_Bolonha_e_suas_influencias)

Acesso em: 25 mai. 2023.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 20, n. 1, p. 225–249, mar. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RgJ/?lang=pt>

Acesso em: 27 mar. 2023.

BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – Uma Busca da Origem Até A Atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar Del Plata**, Argentina. 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 17 abr. 2023.

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu Sociologia. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.).

Pierre Bourdieu: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2 – Por um movimento social europeu**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2021.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo; HEINZLE, Márcia Regina Selpa. Aspectos históricos e políticos do Processo de Bologna: expansão de políticas de internacionalização Educação Superior. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 54, p. 65-88, maio/ago. 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/343952283_Aspectos_historicos_e_politicos_do_Processo_de_Bolonha_expansao_de_politicas_de_internacionalizacao_na_Educacao_Superior

Acesso em: 26 mai. 2023.

CACHAPUZ, António. O processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1385> Acesso em: 10 jun. 2023.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. “A Teoria da Prática e a Sociologia Reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa.” In: **Reflexões sobre o método**. Curitiba-PR: CRV. 2017.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Práticas de competências interculturais como estratégia institucional na educação superior brasileira: aproximações e distanciamentos. **Repositório Institucional - Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5634?show=full> Acesso em: 01 ago. 2023

CUNHA, Maria Isabel da. RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Internacionalização da Educação e mobilidade em questão**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf Acesso em out 2022.

CUSATI, I. C. VIANNA, L. J. SANTOS, P. C. M. de A. ANGELO, R. di C. de O. AVELLAR, A. C. Universidades: surgimento, nacionalização e indicadores de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n.1, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13354> Acesso em: 30 jan. 2023

DECLARAÇÃO DE BOLOGNA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. 1999**. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088> Acesso em: 10 mar. 2023

FREITAS, Silmara Terezinha; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; RODRIGUES, Diego Palmeira. Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais. Universidade LaSalle, **Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas**, v. 25, n.1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5550> Acesso em: 21 abr. 2023

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre. Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/04/1.A-PR%C3%81TICA-EM-BOURDIEU-Celma-Freitas1.pdf> Acesso em: 09 jan. 2023

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: diferenças conceituais**. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2005. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf> Acesso em: 29 jul. 2023.

KNIGHT, James. *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832> Acesso em: 09 jan. 2023.

KNIGHT, James. **Internacionalização da Educação Superior Conceitos, Tendência e Desafios**. 2a ed. Ebook OIKOS Editora: São Leopoldo, 2020.

KOHL-SANTOS, Pricila; Morosini, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. Universidade Federal do Mato Grosso, **Revista Panorâmica Online**. Campo Grande, v. 33, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318> Acesso em: 25 abr. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a ed. Ebook Atlas: São Paulo, 2003

LARAIRA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 31a ed. Zahar: RJ, 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/#> Acesso em: 21 mai. 2023.

MAUÉS, Olgaíses. Cabral. BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de Internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Revista Quadrimestral Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.333 - 342, set. - dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/28999/16527> Acesso em: 20 abr. 2023.

MELO, Gilza Carla Temoteo. **Acesso, permanência e perspectivas de futuro: os enfrentamentos dos (as) jovens do Vestibular Social da PUC Goiás**. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4381> Acesso em: 9 jun. 2023

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Guia da Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. ISBN 978-85-397-1305-9. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658699> Acesso em: 24 jul. 2023

MOROSINI, Marília; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: Ed. EdiPUCRS, 2021, v. 01, p. 35 -170.

MOROSINI, Marília; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: Ed. EdiPUCRS, 2021, v. 02, p. 01 - 449.

NEZ, Egeslaine de. Antecedentes Históricos da Universidade no Brasil e no Mundo: Do Predomínio da Igreja à Democratização do Acesso. **Revista Humanidades e Inovação: Escritos sobre a Universidade I**, Palmas: Ed. Unitins, 2018, v. 5, n. 8, p. 28 – 39. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/911> Acesso em: 17 mai. 2023.

NOVAIS, Marcos Adriano Barbosa de; MEDEIROS, Jales Lopes; SILVA, Ana Maria Oliveira. O acesso à educação superior no Brasil (1500-1996). **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza (CE), ano 8, n. 10, p. 88-105, out. 2018. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/6->

%20o%20acesso%20%20educacao%20superior%20no%20brasil%201500-1996.pdf Acesso em: 20 mai. 2023.

OLIVEIRA, C. R. de. Do *Studium Generale* à educação superior globalizada. **Revista de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria, v. 44, Ano 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/32784/pdf> Acesso em: 28 jan. 2023.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. (org.) Ática: São Paulo, 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239099/mod_resource/content/0/Renato%20Ortiz%20%28org.%29.-A%20sociologia%20de%20Pierre%20Bourdieu.pdf Acesso em: 10 out. 2022

PEREIRA, E. M. DE A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. Avaliação (Campinas), 2009 14(1), mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/cLn5QWDTHfXR5K95mkfn3JN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022 – 2026 PUC Goiás**. Disponível em: https://www.pucgoias.edu.br/wp-content/uploads/2022/03/PDI_2022_2026_atualizacao-em-25-de-marco-2022-versao-03.pdf Acesso: 04 abr. 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/> Acesso: 12 abr. 2023

PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras> Acesso em: 02 mar. 2023

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. Paidéia (Ribeirão Preto), 1993 (4), fev. 1993. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt#> Acesso em: 13 fev. 2023.

RODRIGUES, D. P.; FREITAS, S. T. O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020008, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654910> Acesso em: 25 maio. 2023.

ROMAG, Dagoberto. **História da Igreja Compêndio**. Vol. 2, 1949. Disponível em: <http://www.mediafire.com/file/vf87e6646h83b8k> Acesso em 27 jan. 2023.

SIMÕES, M. L. O Surgimento Das Universidades No Mundo E Sua Importância Para o Contexto Da Formação Docente. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 136–152, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783> Acesso em: 17 mai. 2023

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Carlos: Diagrama Acadêmico, 2021.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação** 8(1):151-163. Maio, 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/270527825_O_valor_de_um_intercambio_mobilidade_de_estudantil_brasileira_bilateralismo_internacionalizacao_da_educacao Acesso em: 13 jul. 2023

STALLIVIERI, Luciane. Tese: **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. Universidad del Salvador - Argentina. 2009. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/228380071_AS_DINAMICAS_DE_UMA_NOVA_LINGUAGEM_INTERCULTURALNA_MOBILIDADE_ACADEMICA_INTERNACIONAL Acesso em: 10 jul. 2023

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em:
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html> Acesso em: 20 mai. 2023

TOKAS, Shekhar; SHARMA, Anand; MISHRA, Ratinam; YADAV, Rohit. *Non-Economics Motivations behind International Students Mobility: an Interdisciplinary Perspective*. **Journal of International Students**, Volume 13, Issue 2(2023), pp. 155-171 ISSN: 2162-3104 (Print), 2166-3750 (Online) ojs.ijed.org/jis. Disponível em:
<https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/4577/2522> Acesso em: 10 ago. 2023

VENDRAME, V. S.; Dissertação: **O Nascimento da Universidade no Século XIII: Características Intelectuais e Transformações Sociais na Historiografia**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO. Área de Concentração: História e historiografia da Educação. 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp107957.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um Debate em Aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n.44, p. 203-220, 2014. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977> Acesso em: 10 out. 2022.

WIELEWICKI, H. DE G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 18(67), p. 215–234, abr. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/35WwFPb8TFWtzTy66WYdyDk/?lang=pt#>. Acesso em: 12 abr. 2023.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS CANDIDATOS

Link do Google Forms para acessar esse questionário online para aqueles que o preencheram por meio eletrônico: (...)

I. DADOS PESSOAIS	
1. Sexo:	<input type="checkbox"/> F; <input type="checkbox"/> M; <input type="checkbox"/> Não quero declarar <input type="checkbox"/> Outro
2. Idade:	
3. Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Solteiro/a; <input type="checkbox"/> Casado/a; <input type="checkbox"/> Divorciado/a; <input type="checkbox"/> Outros
4. Local de nascimento (cidade):	
5. Cidade/Estado de residência:	
6. De acordo com o IBGE, você se classificaria como:	<input type="checkbox"/> preto <input type="checkbox"/> branco <input type="checkbox"/> pardo <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> amarelo
7. Quais idiomas você tem fluência?	<input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Espanhol <input type="checkbox"/> Francês <input type="checkbox"/> Alemão <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> outros. Especificar:
8. Qual seu maior grau de escolaridade?	<input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> doutorado
9. Qual seu e-mail?	
10. Qual seu Whatsapp?	
II. QUESTÕES SOBRE O TRABALHO	
11. Você está trabalhando?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12. Você atua na mesma área que graduou?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13. Se estiver trabalhando, qual é a sua atividade?	Se estiver trabalhando, você é: <input type="checkbox"/> concursado público <input type="checkbox"/> trabalhador com CLT <input type="checkbox"/> trabalhador sem carteira assinada <input type="checkbox"/> MEI
III. SOBRE A SUA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO	
14. Qual o curso que você fez na PUC Goiás?	
15. Qual o ano da sua colação de grau?	

16. Em qual período/ano você foi realizou a mobilidade estudantil (intercâmbio)?
17. Em qual país você realizou a mobilidade estudantil (intercâmbio)?
18. Quanto tempo você ficou naquele país? <input type="checkbox"/> menos de seis meses <input type="checkbox"/> seis meses <input type="checkbox"/> um ano <input type="checkbox"/> mais de um ano
19. Qual foi o critério de escolha do país para a mobilidade? (assinale mais de uma opção) <input type="checkbox"/> Por estar no continente que gostaria viver <input type="checkbox"/> Por causa da língua portuguesa <input type="checkbox"/> Por ser de língua diferente da minha <input type="checkbox"/> Por ter o domínio da língua do país onde seria realizada a mobilidade <input type="checkbox"/> Por ser o único disponível no momento <input type="checkbox"/> Por ter a universidade que gostaria de estudar <input type="checkbox"/> Por ser o mais próximo do Brasil <input type="checkbox"/> Por ser o mais barato <input type="checkbox"/> Por ter vontade de viver naquele país <input type="checkbox"/> Pela cultura do país <input type="checkbox"/> Por ser o único disponível para a realização da mobilidade estudantil <input type="checkbox"/> Por indicação da PUC Goiás <input type="checkbox"/> Por influência da minha família <input type="checkbox"/> Por influência de um (a) amigo (a) da faculdade
20. Você foi por algum programa específico de mobilidade estudantil (intercâmbio)? <input type="checkbox"/> Ciências Sem Fronteiras <input type="checkbox"/> Acordos e Convênios Bilaterais de universidade estrangeira com a PUC Goiás <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____
21. Quem incentivou você a participar para o programa de mobilidade estudantil (intercâmbio)? <input type="checkbox"/> Eu mesmo (a) tinha vontade <input type="checkbox"/> Minha família <input type="checkbox"/> A coordenação do curso de graduação <input type="checkbox"/> Um (a) Professor (a) do curso de graduação <input type="checkbox"/> Um (a) colega que fez a mobilidade estudantil <input type="checkbox"/> outro. Especificar:

IV. SOBRE O INTERCÂMBIO

22. Qual a renda familiar à época do intercâmbio?

- Até 01 salário-mínimo
- Entre 02 e 05 salários-mínimos
- Entre 06 e 10 salários-mínimos
- Acima de 10 salários-mínimos

23. Para a realização da mobilidade estudantil, você contou com os seguintes recursos (assinale uma ou mais opções):

- recursos próprios
- financiamento
- bolsa parcial – Qual?
- bolsa integral – Qual?

24. Quais as maiores dificuldades enfrentadas quando estava no país da mobilidade estudantil?

(assinale uma ou mais opções):

- a situação financeira
- a língua falada no país
- a cultura e costumes do país
- a moradia
- a alimentação do país
- o transporte público
- a dinâmica das aulas e das avaliações
- a cultura universitária
- a relação com os professores
- a relação com os colegas de sala
- Outros. Especificar:

25. Qual foi o maior ganho com a mobilidade estudantil internacional?

- conheci um país novo
- adquiri novos conhecimentos na área
- adquiri novos conhecimentos culturais
- fiz amizades com pessoas de diferentes nacionalidades
- conheci outros países próximos ao que realizei a mobilidade estudantil internacional
- conheci outras culturas
- rompi com preconceitos em relação a outras culturas

- ampliei minha visão de mundo
- adquiri experiência de vida
- melhorou o meu currículo acadêmico
- melhorou o meu currículo profissional
- possibilitou a inserção no mundo do trabalho
- possibilitou arrumar um emprego na área
- Outros. Especificar:

26. Quais foram os aspectos negativos da mobilidade estudantil internacional?

- atrasei a conclusão do curso
- não me adaptei ao país
- não me adaptei à cultura universitária
- as disciplinas não foram aproveitadas no currículo do meu curso
- não alcançou as minhas expectativas
- não agregou conhecimentos suficientes
- não me proporcionou oportunidades de inserção no mercado de trabalho
- não se aplica
- Outros. Especificar:

APÊNDICE II - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS JOVENS E COM O ASSESSOR DA ASSESSORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA PUC GOIÁS

Roteiro da Entrevista com as jovens participantes da pesquisa

Aos entrevistados online foi encaminhado um link da **plataforma TEAMS**, com o passo-a-passo de como acessá-lo.

- 1 Antes de participar do programa de mobilidade estudantil internacional pela PUC Goiás, você já tinha conhecimento do programa? Como?
- 2 Como você ficou sabendo do intercâmbio?
- 3 Quais os motivos que te levaram a optar pelo intercâmbio?
- 4 Quantos colegas da sua turma fizeram o intercâmbio?
- 5 Quais os maiores desafios enfrentados antes de fazer o intercâmbio?
- 6 Quais os maiores desafios durante o intercâmbio?
- 7 Como foi a sua acolhida pela universidade receptora?
- 8 Quais os maiores desafios e diferenças na universidade com a nossa universidade?
- 9 Quais os critérios de escolha das disciplinas a serem cursadas no intercâmbio?
- 10 Como foi a sua integração com a universidade, os colegas de sala e com os demais da comunidade acadêmica?
- 11 Para além das disciplinas, quais outras atividades você participou na universidade (pesquisa, extensão, grupos de estudo, esporte, cultural). Como foram essas experiências?
- 12 Você fez amizades com jovens de outras nacionalidades? Como foi essa experiência? Ainda mantém contato?
- 13 Quais foram as contribuições das disciplinas cursadas para a sua formação pessoal e profissional?
- 14 As disciplinas tiveram aproveitamento na sua matriz curricular?
- 15 Você teve a oportunidade de compartilhar a sua experiência de volta ao Brasil com seus colegas da graduação? Em algum evento? Ou em alguma atividade específica?
- 16 Quais os desafios maiores quanto à cultura local?
- 17 Qual foi o tipo de moradia você optou?

- 18 Como foi a sua relação com o pessoal da sua moradia? Quais os ganhos? Quais as dificuldades?
- 19 O que você costumava fazer nos fins de semana? Ou depois das aulas?
- 20 O que você gostaria de ter feito e não fez? E por quais motivos?
- 21 Os objetivos e as motivações apresentadas na sua Carta de Motivação para a candidatura ao intercâmbio foram alcançados? Se não, por quê?
- 22 O quão importante foi esta experiência para a formação profissional?
- 23 O quão importante foi esta experiência para a inserção no mercado de trabalho?
- 24 O quão importante foi esta experiência para a sua visão de mundo em relação a outras culturas?
- 25 Você voltaria a fazer o intercâmbio no mesmo país ou em um país diferente? Por quê?
- 26 Tem alguma experiência a mais para compartilhar?

Roteiro da Entrevista com o Assessor da Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás/ ARI

Para que se cumpram os objetivos desta pesquisa solicitamos alguns dados quantitativos e não-pessoais acerca da participação de egressos da PUC-Goiás entre os anos de 2015 – 2019 em programas de mobilidade internacional discente. Foi também realizada entrevista online com o Assessor trazendo pontos como:

- quais os Programas de intercâmbio que a PUC Goiás manteve durante 2015 – 2019;
- qual foi o de maior procura e interesse dos acadêmicos (as) dentre os Programas oferecidos;
- qual a duração oferecida de permanência em universidade no exterior pelos Programas;
- se houve oferta de cursos de extensão e/ou cultural pela universidade de destino durante as tratativas iniciais ainda no Brasil;
- quantos acadêmicos (as), distribuídos ano a ano, participaram desses Programas nesse período;
- quais os cursos acadêmicos envolvidos, distribuídos anualmente;
- quais os países de destino dos (as) discentes;
- quais os Programas tinham oferta de bolsa ao acadêmico (a);
- qual seria a faixa etária dos acadêmicos (as) em mobilidade internacional;
- qual a auto identificação de gênero dos mesmos;
- segundo a opinião do senhor, quais são os maiores pontos a serem destacados dentro do trabalho da Assessoria de Relações Internacionais em relação à mobilidade estudantil;
- qual o suporte dado pela Assessoria aos estudantes candidatos ao intercâmbio e às suas famílias;
- se há alguma prévia preparação feita no sentido de contextualizar e informar o jovem;
- como é a acolhida dos discentes em retorno da mobilidade pela PUC-Goiás e pelas coordenações de curso ou professores;
- se há o aproveitamento (creditação) dos créditos das matérias cursadas no exterior;
- como a universidade, em si mesma, se faz valer das riquezas acadêmicas e culturais apreendidas pelos discentes da instituição.
- quando começou a internacionalização na PUC Goiás;
- qual foi o primeiro departamento ou seção da universidade a entrar nessa seara? A graduação, a pós-graduação, pesquisas, por exemplo?
- há outras formas de internacionalização na universidade, como alunos estrangeiros, colaborações internacionais, ou outros?

- qual a visão da instituição do processo de internacionalização que vem se desenvolvendo na IES;
- qual seria a visão da Assessoria de Relações Internacionais nesse sentido;
- qual a importância para universidade em si mesma, para seus cursos de graduação e departamentos acadêmicos;
- quanto aos cursos de graduação há em seus PPC's o acolhimento da internacionalização?

Seriam algumas questões de suma importância à nossa pesquisa. E mais outras ponderações a serem colocadas pelo Assessor da Assessoria de Relações Internacionais da instituição, que teve um prazo de aproximadamente 20 minutos para fazê-las.