



**Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas**
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Pimentel de Sena, Andrelina; Ney Matos, Fátima Regina; de Queiroz Machado, Diego;
Carvalho de Sena, Augusto Marcos
Internacionalização da Educação Superior: Um Estudo com Alunos Intercambistas de
uma Instituição de Ensino Superior do Brasil
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22,
2014, pp. 1-25
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898125>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 22 Número 122

15 Dezembro 2014

ISSN 1068-2341

Internacionalização da Educação Superior: Um Estudo com Alunos Intercambistas de uma Instituição de Ensino Superior do Brasil

Andrelina Pimentel de Sena

Fátima Regina Ney Matos

Diego de Queiroz Machado



Augusto Marcos Carvalho de Sena

Universidade de Fortaleza

Brasil

Citação: Sena, A. P., Matos, F. R. N., Machado, D. Q., & Sena, A. M. C. (2014).

Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(122).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1512>

Internacionalização da educação superior: Um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil

Resumo: O tema central dessa pesquisa é a internacionalização da educação, focando na experiência de discentes envolvidos em programas de intercâmbio acadêmico. Seu objetivo consistiu em investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais no processo de qualificação de discentes. Desse modo, esta pesquisa seguiu a linha de outros trabalhos realizados, optando por concentrar sua análise da temática de internacionalização de instituições de ensino superior em uma universidade brasileira, no caso, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), que participa de programas de intercâmbio acadêmico com instituições de ensino internacionais. Em suma, os dados coletados mostraram que as

dificuldades encontradas pelos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, estavam relacionadas à comunicação, pois a maioria dos alunos não se considerava fluente no idioma do país de chegada. Foram percebidas diferenças significativas no sistema de ensino. As diferenças foram consideradas benéficas tanto para o desempenho acadêmico quanto profissional. Na percepção dos brasileiros, a relação professor-aluno é caracterizada pelo formalismo. A familiaridade com a cultura local foi comum aos brasileiros e aos estrangeiros. A experiência de participar do intercâmbio foi considerada ótima e boa para todos os alunos.

Palavras-chave: Internacionalização; Ensino superior; Intercâmbio acadêmico.

Internationalization of higher education: A study with fellows students of a higher education institution in Brazil

Abstract: The central theme of this research is the internationalization of education, focusing on the experience of students engaged in academic exchange programs. Our goal was to investigate the implications of participation in international academic exchanges in the process of qualifying students. Thus, this research followed the line of other studies carried out, opting to focus its analysis of the issue of internationalization of higher education institutions in a Brazilian university, in this case the University of Fortaleza (UNIFOR), which participates in academic exchange programs with international education institutions. In short, the data collected showed that the difficulties encountered by exchange students from Brazil and abroad were related to communication, since most students are not considered fluent in the language of the country of arrival. Significant differences were noted in the education system. Differences were considered beneficial for both academics and professionals. In the perception of Brazilians, the teacher-student relationship is characterized by formalism. Familiarity with local culture was common to Brazilians and foreigners. The experience of participating in the exchange was considered excellent and good for all students.

Keywords: Internationalization; Higher education; Academic exchange.

La internacionalización de la educación superior: Un estudio de los estudiantes de intercambio de una institución de educación superior en Brasil

Resumen: El tema central de esta investigación es la internacionalización de la educación, centrándose en la experiencia de los estudiantes que participan en programas de intercambio académico. Su objetivo es investigar las implicaciones de la participación en los programas internacionales de intercambio académico en el proceso de calificación de los estudiantes. Por lo tanto, esta investigación ha seguido la línea de otros estudios llevados a cabo, optando por centrar su análisis de la cuestión de la internacionalización de las instituciones de educación superior en una universidad brasileña, en este caso la Universidad de Fortaleza (UNIFOR), que participa en los programas de intercambio académico con instituciones educativas internacionales. En resumen, los datos obtenidos muestran que las dificultades de los estudiantes de intercambio procedentes de Brasil y en el extranjero, estaban relacionados con la comunicación, ya que la mayoría de los estudiantes no se consideran con fluidez en el idioma del país de llegada. No se observaron diferencias significativas en el sistema educativo. Las diferencias se consideraron beneficiosas tanto para académicos y profesionales. En la percepción de los brasileños, la relación profesor -alumno se caracteriza por el formalismo. La familiaridad con la cultura local era común a los brasileños ya los extranjeros. La experiencia de participar en el intercambio se considera excelente y buena para todos los estudiantes.

Palabras-clave: Internacionalización; Educación superior; Intercambios académicos.

Introdução

Nas últimas décadas as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto brasileiras como estrangeiras, vivenciam novos desafios como a intensificação das trocas internacionais (econômicas e culturais), a democratização dos meios de transportes, a mobilidade geográfica e, diante deste cenário, o interesse por uma experiência internacional aumentou consideravelmente. Fatos como esses favorecem uma globalização das culturas, principalmente devido ao compartilhamento de hábitos cotidianos com pessoas de diferentes países e lugares do mundo. Nesse contexto, um desses hábitos que já começam a sofrer influência internacional, são as práticas educativas. As universidades, além de serem um lugar onde se abriga uma multiplicidade de valores, opiniões e experiências, pesquisas científicas, geração de novos conhecimentos, são também um local onde a diversidade cultural está muito presente.

Segundo Stallivieri (2004), as redes de cooperação formadas pelas universidades trazem uma aproximação das comunidades científicas, distribuídas ao redor do mundo. A universidade é o local onde devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração dos povos, respeitando, acima de tudo, as diferenças e as especificidades de cada nação, universidade, curso e de cada grupo, com suas culturas e seus valores. Nas palavras de Haigh (2008, p. 247), “a internacionalização do ensino superior tem como objetivo produzir cidadãos que se sentem em casa no mundo”.

Considerando-se as características distintas entre os fenômenos da globalização e internacionalização, conforme apresentadas por De Wit (2011), pode-se perceber as relações entre ambos, com a internacionalização sendo considerada uma consequência do próprio processo de globalização. Dessa forma, reconhece-se que as trocas de experiências acadêmicas internacionais resultam da integração e desenvolvimento globalizado do mundo atual, as quais trazem relevantes benefícios para as IES. São também experiências importantes para os alunos envolvidos em relação à formação de capital humano e cultural qualificado. Como exemplo do atual estágio de relacionamento acadêmico internacional, pode-se citar o Acordo de Bolonha (1999), ligado principalmente às questões sobre a educação na Europa. Assinado em junho de 1999, na Itália, com o objetivo de tornar o ensino superior dos países europeus padronizados, de modo que comparações e adequações fossem facilmente introduzidas, suas diretrizes trouxeram grandes benefícios, como por exemplo, facilitar o desenvolvimento e estabelecimento de novos acordos de cooperação acadêmica entre universidades européias e IES em diversos países ao redor do mundo, propiciando um aumento considerável na mobilidade acadêmica, além de contribuir para uma maior aproximação entre as universidades e outras IES por meio da mobilidade tanto de docentes como de discentes em todo o mundo (Stallivieri, 2004).

Tendo em vista o exposto, o tema central dessa pesquisa é a internacionalização da educação, focando na experiência de discentes envolvidos em programas de intercâmbio acadêmico. Seu objetivo consistiu em investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais no processo de qualificação de discentes. Desse modo, esta pesquisa seguiu a linha de outros trabalhos realizados anteriormente, como os de Maringe, Foskett e Woodfield (2013) e Freidenberg e Malamud (2013), optando por concentrar sua análise da temática de internacionalização de instituições de ensino superior em uma universidade brasileira, no caso, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), que participa de programas de intercâmbio acadêmico com IES internacionais.

Globalização e Internacionalização da Educação Superior

Para a literatura dos negócios, a globalização é entendida como um processo de mudanças padronizadas de produção, investimentos e comércio internacional (Dicken, 1992). Segundo Brown (1992), a globalização é traduzida como uma convergência dos interesses da empresa e da sociedade. Em uma visão mais empírica, a globalização é entendida como a ausência de fronteiras e barreiras entre o comércio das nações (Ohmae, 1995; Sera, 1992).

A globalização da economia ganhou notoriedade no século XX e a partir de então tem impactado diretamente no sistema educacional internacional, passando a pressionar as universidades a se inserir nas novas exigências do ensino superior. Para Muira (2006), nas últimas décadas, a internacionalização do ensino superior tem ganhado força nas discussões acadêmicas, tendo em vista os impactos da globalização na educação.

De acordo com Acevedo Marin (2004), a internacionalização da educação superior é uma denominação para a utilização plena das atividades de cooperação internacional entre diversas instituições educacionais em todo o mundo. Para Morosini (1998), a década de 1990 foi marcada pelo processo de globalização e internacionalização da educação superior, que desde então vem se fortificando no panorama mundial. Este processo de fortalecimento, segundo Neave (1998), reflete a transformação de uma concepção dominante da educação superior para a elite, frente a uma demanda por acesso, e explosão, caracterizando a síndrome da educação de massa. As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais.

O documento de orientação da Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior proclama que:

[...] continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento. (UNESCO, 2012)

Assim, o papel das universidades passa a ser de fundamental importância, pois a elas cabe a tarefa de incentivar e programar a cooperação internacional, promovendo o processo de intercâmbio entre as IES.

De acordo com Stallivieri (2004), a internacionalização está presente nas formas de se buscar novos conhecimentos e saberes desde a Idade Média e com o surgimento das universidades, essas práticas tornaram-se comuns por meio do intercâmbio entre professores e alunos de todas as partes da Europa. Na busca por novos conhecimentos, novas descobertas ocorridas em diferentes partes da Europa eram motivos geradores de intercâmbio e elemento fundamental de progresso econômico e social, ao mesmo tempo estas instituições contribuíram para a promoção e formação de valores e convivência pacífica: de tolerância e de respeito à pluralidade.

As universidades, desde aquela época, propunham-se a analisar a universalidade do conhecimento e de todo o saber. Quer dizer, já na sua constituição, as universidades tinham caráter internacional; seus estudantes deslocavam-se de diferentes nações para tratar das questões do conhecimento. (Stallivieri, 2004, p. 23)

A cooperação internacional desde então é uma tendência crescente na busca pelo conhecimento gerado entre os países. Desde o final do século XX, este processo vem se intensificando muito rapidamente, pois traz novos desafios para às universidades devido a vários fatores importantes exigidos pelo mundo contemporâneo tais como a crescente importância do conhecimento,

valorização do capital humano e cultural dos indivíduos, informatização, comunicação e no entendimento entre os povos que podem promover a solidariedade entre as diferentes nações.

Neste sentido, De Wit (1998) apresenta uma lógica econômica (*economic rationale*, no original) que vem a complementar a questão das motivações para a internacionalização das universidades. Para tanto, o autor aponta como motivações econômicas para a internacionalização:

The emphasis on internationalisation because of the requirements of the modern, more global labour force needed; joint international Research and Development projects to compete internationally in new technology; more attention to marketing of higher education on the international market: higher education as an export commodity, etcetera (De Wit, 1998, p. 7).

Segundo Morin (2007), nesse panorama contemporâneo, a educação deve voltar-se para a criação de uma cultura universal, sem deixar de existir culturas particulares, locais, regionais etc. Na sociedade mundialmente globalizada, onde a busca pelo saber, as competências e os conhecimentos exigidos mudam rapidamente, o aprendizado e a capacidade de aprender revelam sua importância fundamental tanto social como econômica. Por estes motivos, considera-se que um melhor acesso à aprendizagem permanente, contínua, rápida e acessível, faz-se imprescindível ao desenvolvimento pessoal, profissional e ético de cada indivíduo.

Em meados do século XX, Wills (1963) já apresentava pesquisa realizada junto às universidades australianas e britânicas tendo em vista analisar as suas ações voltadas para a comunidade internacional. Na mesma época, Gordon (1964) ressaltava as limitações dos programas de ensino superior em relação às necessidades de uma internacionalização de seus conteúdos, e Ewing e Harrell (1964) analisavam a influência das experiências de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos na construção de uma imagem negativa do país. Nesse contexto, Terpstra (1970, p. 89) asseverava que “junto com a crescente diversificação de ofertas de cursos, haverá um aumento na internacionalização dos cursos que se encontram agora essencialmente domésticos em conteúdo”.

Dessa forma, a internacionalização dos currículos de diversas áreas passou a ser defendida por inúmeros pesquisadores que viam esse processo como algo necessário e inevitável. Mintz (1980), por exemplo, defendia essa internacionalização dos conteúdos curriculares no campo das ciências contábeis; Coffey (1987) no das escolas de economia agrícola; Ventris (1989) nos cursos de administração pública; Aggarwal (1989) nos de administração; e Lazer (1991) do ensino de marketing.

Nehrt (1987), em pesquisa realizada junto a escolas de negócios, mostrava como principal barreira para a internacionalização de seus conteúdos a pouca formação e experiência dos docentes. Bess e Collison (1987) avaliaram o nível de internacionalização dos cursos de transporte e logística, constatando, assim como Terpstra (1970), que, os currículos dos programas americanos permanecem domésticos, com uma grande falta de foco internacional. Como afirmado por Steers e Miller (1988, p. 21): “o desafio para as escolas de negócios dos Estados Unidos nesta década e nas próximas décadas é proporcionar a melhor educação para os homens e mulheres”, educação esta que, como destacado, deve-se internacionalizar.

Tendo em vista a promoção desse processo de internacionalização das universidades, estudos mais recentes também têm explorado elementos relativos a esse contexto, como o de Svensson e Wihlborg (2010), que defendem a exploração de aspectos mais voltados ao ensino e aprendizagem, como questões relativas à internacionalização de conteúdo e resultados de aprendizagem. Em complemento, Guo e Chase (2011) apresentam pesquisa desenvolvida em uma universidade canadense com o objetivo de identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos alunos estrangeiros na sua integração no ambiente acadêmico. Dentre os obstáculos identificados, estavam o isolamento, alienação, marginalização e baixa auto-estima.

Dentro da abordagem da teoria crítica, Ng (2012) apresenta uma reflexão sobre os impactos da globalização no processo de internacionalização do ensino superior na região da Ásia-Pacífico, afirmando que a internacionalização “representa um compromisso com o desenvolvimento de um currículo internacionalizado onde a busca de uma cidadania global, harmonia humana e clima de paz mundial são de suma importância” (Ng, 2012, p. 439). Porém, como destacam Tadaki e Tremewan (2013), apesar da internacionalização ser apresentada como uma prioridade institucional, existe uma grande falta de conhecimento acerca das políticas e potencial de transformação desse processo.

No cenário latino-americano, como apresentando por Acevedo e Martinez (2012), uma das grandes barreiras enfrentadas por estudantes da América Latina nesse processo é o idioma, o que vem a exigir um novo modelo de ensino adaptado para permitir um ensino superior bilíngue e multilíngue nesses países. Outro estudo de destaque desenvolvido em diversos países latino-americanos é o de Freidenberg e Malamud (2013), que identificaram características de internacionalização distintas entre esses países:

Argentinos são mais numerosos em buscar carreiras acadêmicas no exterior, enquanto o Brasil tem muitos doutorados nacionais e os acadêmicos retornam para casa depois de estudos no exterior. Uruguaios emigram em número proporcionalmente elevado e tendem a se estabelecer em países latino-americanos, enquanto o número de chilenos e paraguaios no exterior é mínima. Esses padrões contrastantes são explicados por fatores como a disponibilidade de cursos de alta qualidade de doutorado, o financiamento para estudos de pós-graduação, bem como a capacidade de absorção do mercado nacional acadêmico. (p. 1)

Em suma, o que se percebe nos trabalhos citados é uma preocupação comum aos pesquisadores em caracterizar os processos de internacionalização das instituições de ensino em inúmeros países ao redor do mundo, com o intuito de fortalecer e promover a sua disseminação. Assim, estudos mais gerais, como os de Maringe e Woodfield (2013) e Maringe, Foskett, e Woodfield (2013), que apresentam dados do processo de institucionalização de cerca de 200 universidades, distribuídas nos cinco continentes, apesar de importantes na identificação de padrões de internacionalização nas regiões analisadas, pouco exploram as especificidades que os demais trabalhos, mais centralizados em casos isolados, conseguem identificar.

O Ensino Superior no Brasil - Programas e Ações de Desenvolvimento

A educação superior no Brasil ainda é considerada recente e ao longo de sua história aconteceram expressivas mudanças. Na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o ministro da educação, Paulo Renato de Souza, alavancou o número de alunos matriculados em instituições privadas. Segundo Martins (2000), em 1994, foi lançado o Programa de Apoio à Graduação (PROGRAD), cujo objetivo geral era melhorar a qualidade do ensino da graduação. Esse programa estabeleceu quatro linhas de ações básicas: o Programa de Licenciatura (PROLICEN), o Programa de Laboratórios (PROLAB), o Programa de Bibliotecas universitárias (PROBIB) e o Programa de Informatização (PROINF). Merece também ser mencionado o Programa de Integração Pós-Graduação/Graduação (PROIN), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1995.

De acordo com Carvalho (2011), a Reforma do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, propôs diretrizes para alavancar o desenvolvimento econômico e os investimentos financeiros, no intuito de estimular a produtividade. Para tanto, foi constatada a necessidade de criar mecanismos de controle para a política educacional e observou-se uma expansão das vagas no ensino superior, sendo a classe média, juntamente com as classes menos abastadas as principais usuárias destes serviços.

Este cenário vem registrando uma demanda crescente por um novo bem cultural, que encontra na dimensão internacional do capital cultural um ingrediente indispensável na formação dos novos profissionais (Nogueira, Aguiar, & Ramos, 2008). O intercâmbio universitário tem se tornado cada vez mais acessível principalmente pelo fato crescente do número de parcerias entre as IES em diversos países, pelos acordos bilaterais entre essas instituições e pelos programas institucionais, que promovem o intercâmbio e a mobilidade dos discentes.

O governo federal brasileiro percebendo a necessidade de ampliar laços acadêmicos, culturais, sociais e comerciais com outros países, criou no segundo semestre de 2011, em parceria com Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com o Ministério da Educação (MEC), o programa Ciência sem Fronteiras. O programa pretende conceder, até 2015, 100 mil bolsas de estudo para estudantes de graduação e pesquisadores em oito modalidades de apoio para estudantes brasileiros no exterior, por intermédio do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES.

As bolsas deste programa prevêem a promoção do intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos relacionados à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (Castro, Barros, Ito-Adler, & Schwartzman, 2012).

De acordo com Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), o programa busca ainda promover e consolidar a expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC, por meio de suas respectivas instituições de fomento — CNPq e Coordenação Geral da Cooperação Internacional da CAPES —, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Em suma, o programa Ciência sem Fronteiras objetiva:

- a) investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
- b) aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- c) promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- d) ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- e) atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (Brasil, 2014).

Segundo Acevedo Marin (2004), partir de 1998, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) vem sendo acionado pelo governo brasileiro para tratar de encontrar opções que valorizem os serviços educacionais na dimensão da cooperação, produzindo, como resultados, programas específicos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2012), que estimulam os Estados brasileiros, normalmente limítrofes aos participantes do MERCOSUL, a beneficiarem-se desta ferramenta para fortalecer o apoio às atividades educacionais nestes países, centrando-se, porém, nas missões de estudos e atividades científicas.

Para Acevedo Marin (2004), a internacionalização, entretanto, está posta a partir das evidências de que os países, ao proporcionarem intercâmbio de natureza educacional, produzem também divisas. Portanto, nos acordos de livre comércio, pode-se observar uma inserção destes

serviços entre os países e o que, destes, pode ser mobilizado em direção à redução das barreiras comerciais ou das imposições governamentais.

Procedimentos Metodológicos

Tendo como objetivo investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais no processo de qualificação de discentes, optou-se pela utilização de uma abordagem metodológica qualitativa, pois a pesquisa procurou descobrir o sentido das experiências dos intercambistas, sem querer prever o futuro; e entender o fenômeno de forma profunda e pela perspectiva do participante (Merriam, 1998).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Merriam (1998) pode ser classificada em cinco tipos: estudo qualitativo básico ou genérico, estudo etnográfico, fenomenologia, grounded theory e estudo de caso. Nesta pesquisa foi realizado um estudo qualitativo básico ou genérico, pois se estava apenas procurando descobrir e entender um fenômeno, um processo ou uma perspectiva e visões de mundo de pessoas envolvidas, por meio da identificação de padrões recorrentes. É importante ressaltar que os resultados obtidos não deverão ser generalizados para outros contextos semelhantes, pois segundo Bruyne, Herman, e Schoutheete (1997), estudos qualitativos apresentam um caráter particularizante e tem um poder de generalização limitado.

Como em pesquisas qualitativas o objetivo não é a generalização dos resultados e sim o “aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (Minayo, 2007, p. 197), a decisão sobre a inserção dos sujeitos na pesquisa foi por intencionalidade e acessibilidade, segundo os critérios de relevância focados no objetivo geral do estudo.

Assim, o acesso aos sujeitos foi feito por meio do banco de dados de alunos de graduação que participaram do intercâmbio entre os anos de 2001 a 2012, disponível na Assessoria para Assuntos Internacionais da UNIFOR. Como a escolha da amostra em pesquisas qualitativas não obedece ao critério de amostragem probabilística, nesta pesquisa foram “enfatizados os princípios de adequação entre o tipo de amostra e o objeto da pesquisa” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2005, p. 59), sendo utilizada a “amostra teórica” ou por “escolha racional” (Pires, 2012, p. 157), fundamentada na homogeneização. A não utilização de critérios numéricos ou quantificação não significa falta de rigor, pois conforme Gaskell e Bauer (2002, p. 485) a construção do corpus no estudo qualitativo é “funcionalmente equivalente à amostra representativa e ao tamanho da amostra, mas com o objetivo de maximizar a variedade de representações desconhecidas”.

Com relação ao programa de intercâmbio desenvolvido pela UNIFOR, este consiste no envio de seus alunos e recebimento de alunos estrangeiros das seguintes universidades: Alemanha (Hochschule Karlsruhe, Universität Köln, Hochschule Deggendorf, Hochschule Berlin, Fachhochschule Köl); Argentina (Universidad Blas Pascal, Universidad Argentina John F. Kennedy, Universidad Nacional de San Luis); Bélgica (Haute Ecole de la Province de Liege); Canadá (Concordia University); Chile (Universidad Diego Portales); Colômbia (Politécnico Grancolombiano); Coréia do Sul (Kyonggi University, Soongsil University); Espanha (Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Las Palmas, Universidad de Vigo); Estados Unidos (Lock Haven University, A&M University); França (Université de La Villette, Université Du Havre, Université du Nice Sophie, Université Negocia, Université Paris-Dauphine, Université de La Rochelle); Itália (Firenze University); Portugal (Universidade de Aveiro, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Fernando Pessoa, Universidade do Porto, Universidade de Lisboa).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas, em português e em inglês, digitalizado e enviado por e-mail para os alunos intercambistas. Ressalta-se que o uso de questionário em pesquisa qualitativa é defendido por Eisenhardt (1995), pois a combinação de múltiplas técnicas de coleta fornece maior fundamentação. Após a tabulação dos dados do questionário, foi aplicado o método de análise de conglomerados. Para a análise de conglomerados, as questões fechadas foram tratadas como as variáveis da pesquisa, responsáveis por promover a separação dos alunos em grupos distintos. É importante salientar que o uso de estatística não dá à pesquisa um cunho quantitativo, pois apenas visou “[...] garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto as inferências” (Richardson et al., 1999, p. 70). Ressalta-se ainda que a aplicação da técnica de conglomerados nesta primeira etapa da pesquisa teve como intuito a construção de um quadro geral com as características de maior destaque da amostra de estudantes da pesquisa, independente de sua origem brasileira ou estrangeira. A análise de conglomerados foi feita com base nas questões fechadas e de múltipla escolha.

Os dados dos 53 questionários válidos recebidos tiveram as respostas dos alunos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, tabuladas em planilhas e codificadas. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma breve caracterização da amostra de respondentes em termos de gênero e nacionalidade.

Quadro 1
Caracterização da Amostra de Respondentes

Gênero / Nacionalidade	Brasileiros	Estrangeiros
Homens	16	11
Mulheres	14	12

Em uma segunda etapa de análise dos dados da pesquisa, referente às questões abertas presentes no questionário utilizado, o tratamento dos dados obtidos obedeceu a estratégia sugerida por Silva (2005), ou seja, as respostas foram descritas e classificadas e procurou-se estabelecer conexão entre as mesmas. Essa descrição, construída em termos de comparação entre respostas de estudantes brasileiros e estrangeiros, permitiu a compreensão sobre o contexto da formação do capital humano e cultural dos alunos intercambistas.

Apresentação e Análise dos Resultados

Análise de Conglomerados – Características Gerais dos Alunos de Intercâmbio

Com o intuito responder ao objetivo geral desta pesquisa, a aplicação da metodologia de análise de conglomerados se deu, inicialmente, com as respostas dos alunos sendo tabuladas em planilha, com a codificação das respostas em números (por exemplo, 1 para “Sim” e 2 para “Não”). Como apontado anteriormente, foram recolhidos 53 questionários, sendo que para esta análise foram utilizadas as questões fechadas e de múltipla escolha. Para efeitos de análise de conglomerados, essas questões foram tratadas como as variáveis da pesquisa, responsáveis por promover a separação dos alunos em grupos distintos. O Quadro 2, que segue, apresenta essas variáveis.

Quadro 2
Descrição das Variáveis da Pesquisa

Variáveis	Descrição
Q1	Avaliação da experiência do aluno quanto ao intercâmbio realizado.
Q2	Benefícios advindos das diferenças nas práticas de ensino entre as universidades, durante e após o intercâmbio.
Q3	Importância dos benefícios percebidos para a atividade profissional dos alunos participantes do intercâmbio.
Q4	Construção de redes de relacionamento com professores e colegas da universidade onde os alunos fizeram o intercâmbio.
Q5	Nível de fluência do aluno na língua do país estrangeiro no início do intercâmbio.
Q6	Familiarização do aluno com a cultura do país estrangeiro ao final do período de intercâmbio.
Q7	Relação entre a área de atuação profissional do aluno com a área de estudos no intercâmbio.
Q8	Atual nível de realização profissional dos estudantes participantes do intercâmbio.
Q9	Percepção por parte dos alunos de que há uma relação entre o seu nível salarial atual e a experiência de intercâmbio.

Após a tabulação e codificação dos dados dos questionários, foi feita análise de correlação entre as variáveis de agrupamento, tendo em vista evitar problemas de multicolinearidade entre as mesmas. Nesta análise, não foram obtidos coeficientes de correlação superiores a 0,7, o que denotaria uma forte correlação entre as variáveis, indicativo de multicolinearidade. Assim, todas as variáveis puderam ser mantidas para análise de conglomerados, sem que houvesse variáveis que se influenciassem mutuamente.

Em relação à aplicação da técnica de análise de conglomerados, foi utilizado como método de agrupamento o K-médias, que é indicado para amostras com um número grande de indivíduos (a partir de 50). Os dados foram testados para a formação de 2, 3 ou 4 grupos, sendo que a melhor solução encontrada foi a de 2 grupos, tendo em vista essa ter sido a solução que apresentou os grupos mais distintos entre si. A solução de dois grupos teve como distância mínima entre os centros desse grupo o valor de 4,899, valor este que é superior ao resultados dos agrupamentos de 3 e 4 grupos (4,123 e 3,317, respectivamente). Como o que se pretende com a aplicação da análise de conglomerados é a formação de grupos que sejam homogêneos em seus membros (indivíduos semelhantes), mas heterogêneos entre si (grupos diferentes), o critério de maior distância entre os centros dos grupos deve ser observado. Assim, ratifica-se a opção pela escolha de aglomeração dos indivíduos em dois grupos.

A aplicação da análise de conglomerados acabou por separar a amostra de estudantes coletadas nos seguintes grupos: Grupo 1 com 33 indivíduos e Grupo 2 com 20 indivíduos. Com a separação dos alunos nos grupos, foi possível calcular médias para as variáveis utilizadas na pesquisa. A Figura 1, que segue, apresenta as médias de cada variável para os grupos.

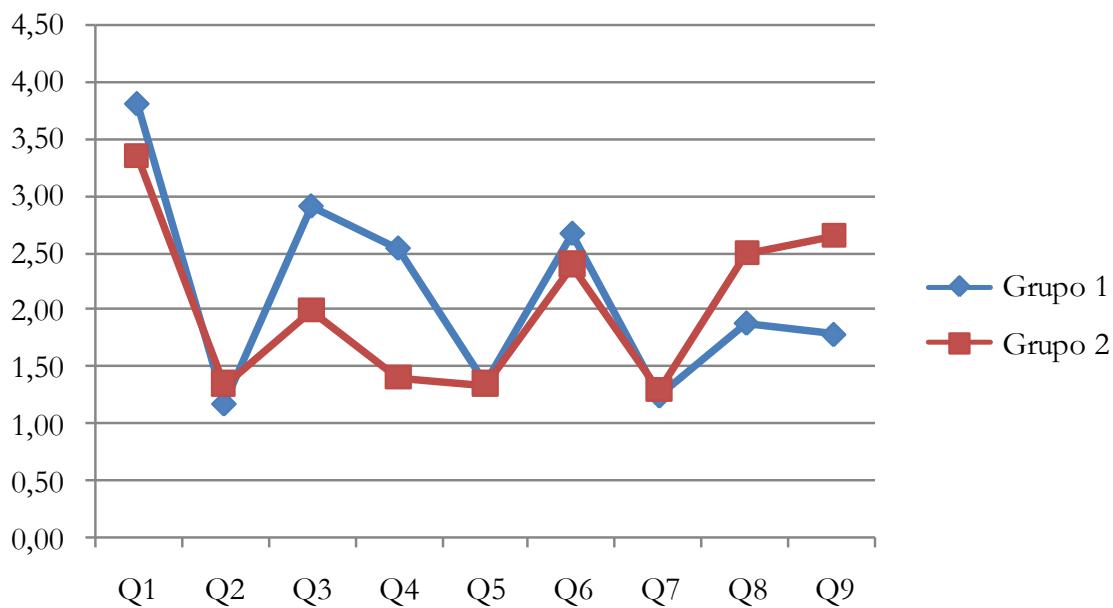


Figura 1. Médias das variáveis por grupo.

Partindo da primeira variável explorada (Q1), referente à avaliação da experiência do aluno quanto ao intercâmbio realizado, ambos os grupos apresentaram uma avaliação média positiva, sendo que o Grupo 1 obteve uma avaliação positiva superior ao Grupo 2. Para o Grupo 1, a média de respostas ficou próxima a alternativa “Ótima” (valor de 3,81), enquanto o Grupo 2 obteve média de respostas com tendência para a alternativa “Bom” (valor de 3,35).

Em relação à segunda variável do questionário (Q2), relativa à percepção de benefícios advindos das diferenças nas práticas de ensino entre as universidades, durante e após o intercâmbio, os alunos participantes do Grupo 1 apresentaram uma percepção mais positiva em relação à esses benefícios do que os alunos do Grupo 2. Para o Grupo 1, a média de respostas ficou com uma tendência maior para a alternativa “Sim” (valor de 1,17) do que o Grupo 2 (valor de 1,35). Ressalta-se que nenhum dos grupos apresentou forte tendência de respostas para a alternativa “Não”, que seria no caso de médias próximas a 2. Assim, entende-se que, de forma geral, os benefícios advindos da experiência de intercâmbio foram percebidos por ambos os grupos.

Quanto a terceira variável utilizada (Q3), que buscou avaliar a importância desses benefícios percebidos para a atividade profissional dos alunos participantes do intercâmbio, como o conhecimento científico, a experiência prática e o enriquecimento cultural, novamente foi o Grupo 1 que apresentou média geral de respostas mais positivas que o Grupo 2 (valores de 2,91 e 2,00 respectivamente). Como no caso dessa variável, as alternativas dadas estavam codificadas de forma que 1 representasse “Pouco”, 2 representasse “Moderadamente” e 3 representasse “Muito”, observou-se que, de um modo geral, enquanto o Grupo 2 avaliou como moderada a importância dos benefícios do intercâmbio para as atividades profissionais, o Grupo 1 apontou para uma percepção de que esses benefícios foram muito importantes para esse aspecto.

Em relação à variável Q4, que buscou verificar se os alunos firmaram redes de relacionamento com professores e colegas da universidade onde fizeram o intercâmbio, mantendo contato com eles, os resultados apresentados foram de 2,54 para o Grupo 1 e 1,40 para o Grupo 2. Assim, pode-se afirmar que para os indivíduos do Grupo 1, essa rede de relacionamentos se manteve mais forte, com relacionamentos firmados com professores e colegas de universidade, enquanto para

o Grupo 2 esta rede se caracterizaria de forma mais frágil, com poucos relacionamentos e apenas entre alunos.

A quinta variável (Q5), referente à fluência do aluno na língua do país de intercâmbio, não mostrou variação entre os grupos, ficando o seu valor médio, para o Grupo 1 e Grupo 2, de 1,35. Com base nesse resultado, pode-se inferir que em ambos os grupos, a predominância é de indivíduos com certa fluência no idioma estrangeiro. Contudo, como não houve diferença no valor dessa variável entre os grupos, pode-se considerar que sua influência na formação dos grupos foi nula.

Quanto à familiarização do aluno com a cultura do país estrangeiro ao final do período de intercâmbio, medida por meio da variável Q6, o Grupo 1 apresentou nível maior para esta variável do que o Grupo 2 (valores de 2,67 e 2,40, respectivamente). Assim, percebe-se que nenhum dos grupos apresentou características de pouca familiarização cultural, ficando as médias entre “Moderadamente” e “Muita”.

Por fim, as três últimas variáveis da pesquisa são relacionadas com a vida profissional dos alunos. A variável Q7 se refere à relação entre a área de atuação profissional do aluno com a área de estudos no intercâmbio. Neste contexto, o Grupo 1 mostrou uma relação maior do que o Grupo 2 (valores de 1,24 e 1,30, respectivamente), sendo que ainda bem próximos. De forma geral, pode-se afirmar que, para os dois grupos, essa relação foi sim percebida.

Em relação à variável Q8, que buscava avaliar o atual nível de realização profissional dos estudantes, a codificação foi feita com 1 representando “Muito realizado”, 2 representando “Realizado”, 3 representando “Pouco realizado” e 4 representando “Não realizado”. Para esta variável, também o Grupo 1 mostrou um nível de realização profissional superior ao Grupo 2, e de forma significativa (valores de 1,88 e 2,50, respectivamente). Assim, o Grupo 1 ficou com um nível de realização próxima de “Realizado”, enquanto o Grupo 2 ficou entre “Realizado” e “Não realizado”. Destaca-se a não tendência, em ambos os grupos, para um nível alto de realização profissional dos alunos.

Finalmente, a última variável analisada na pesquisa (Q9) buscava identificar se há uma percepção por parte dos alunos de que há uma relação entre o seu nível salarial atual e a experiência de intercâmbio. Para os indivíduos do Grupo 1, a percepção geral é de que há um relação moderada entre o salário e a experiência de intercâmbio (valor de 1,78), enquanto para o Grupo 2 essa relação não foi tão percebida (valor de 2,65). Contudo, em ambos os grupos não houve indícios de que essa seria uma relação forte.

A partir dessas considerações feitas em cada uma das variáveis, é possível apresentar características gerais para cada um dos grupos. O Quadro 3, a seguir, apresenta essa descrição.

De modo geral, pode-se afirmar que o Grupo 1 é formado por indivíduos que tiveram uma experiência com o intercâmbio, em termos de benefícios percebidos, enriquecimento cultural, construção de redes de relacionamento e realização profissional superior aos indivíduos do Grupo 2. Vale destacar que a aplicação da técnica de conglomerados, como apresentado anteriormente, teve como intuito a construção de um quadro geral com as características de maior destaque da amostra de estudantes da pesquisa, independente de sua origem brasileira ou estrangeira. Em complemento, a seguir, é apresentada a discussão dos resultados com informações fornecidas pelos alunos nas questões abertas constantes no questionário, sendo esta análise feita em termos de comparação das respostas entre brasileiros e estrangeiros.

Quadro 3
Descrição das Características dos Grupos

Grupo 1	Experiência de intercâmbio ótima; Percepção de benefícios advindos do intercâmbio; Benefícios considerados como muito importante para a atuação profissional; Construção de relacionamento com professores e colegas de universidade; Forte familiarização com a cultura do país; Percepção de relação do intercâmbio com a atuação profissional; Realizado profissionalmente; Relação moderada entre salário atual e experiência de intercâmbio.
Grupo 2	Experiência de intercâmbio boa; Percepção de benefícios advindos do intercâmbio; Benefícios considerados moderadamente importantes para a atuação profissional; Construção de relacionamentos apenas com colegas de universidade; Média familiarização com a cultura do país; Percepção de relação do intercâmbio com a atuação profissional; Não realizado profissionalmente; Relação não percebida entre salário atual e experiência de intercâmbio.

Análise Qualitativa – Brasileiros e Estrangeiros

Em relação à avaliação de participar do intercâmbio, todos os respondentes brasileiros consideraram a experiência ótima. A maioria dos estrangeiros considerou a experiência boa e ótima. Nenhum aluno julgou a experiência de forma negativa. O intercâmbio, assim, parece estar se tornando essencial no mundo de intensas trocas de informações, de produção do conhecimento e uso de tecnologia.

A maioria dos intercambistas, tanto brasileiros quanto estrangeiros não se consideravam fluentes no idioma do país visitado. “Entender o conteúdo das aulas” foi a dificuldade mais relatada pelos respondentes. Acevedo e Martinez (2012) apontam que uma das grandes barreiras enfrentadas por estudantes da América Latina no processo de internacionalização é justamente o idioma. O domínio de uma língua estrangeira, possibilitado pelo intercâmbio, atende ao interesse do mercado de trabalho, que exige pessoas capacitadas, com conhecimentos linguísticos diversos e preparadas para atuarem em um ambiente culturalmente diverso.

As demais dificuldades em relação ao não domínio da língua podem ser vistas nas falas a seguir:

Dificuldade de me localizar dentro da Universidade e para organizar o meu horário acadêmico. A universidade poderia ter dado um melhor suporte ao estudante estrangeiro. (Estudante B7)

Buscar informações inerentes ao curso e a cidade. (Estudante B12)

Tirar xerox, abrir conta no banco, validar o seguro saúde. (Estudante B13)

Rotas de transporte público (ônibus). (Estudante B19)

Dificuldade de relacionamento com os espanhóis. (Estudante B22)

Preconceito com sul americanos. (Estudante B23)

Falta de confiança para a realização de trabalhos, que foi superada com o tempo.
(Estudante B29)

Fazer amigos nativos da região. Fazer amizade com outros intercambistas foi fácil, mas com os próprios espanhóis não. (Estudante B30)

As falas acima, em alguns momentos, reforçam os achados de Guo e Chase (2011), que identificaram que entre os obstáculos encontrados por alunos intercambistas na sua integração no ambiente acadêmico, estão o isolamento, a alienação, a marginalização e a baixa auto-estima. Quanto ao que aponta Stallivieri (2004), a universidade, em alguns casos, parece não estar favorecendo a integração e respeitando as diferenças e as especificidades de cada nação.

Em relação à forma de ensino praticada na universidade onde foi realizado o intercâmbio, em comparação à forma de ensino praticada em sua universidade de origem, a principal diferença apontada foi que nas universidades estrangeiras, “o conteúdo era prático e aplicado aos trabalhos, que eram realizados mais em grupos do que individuais, estimulando a liderança e outras habilidades”.

O sistema de avaliação foi também muito mencionado:

Não havia provas, apenas uma avaliação no fim do semestre. Isso me fez relaxar e estudar mais, absorvi mais conhecimento pois estudava pelo prazer e curiosidade e não pela preocupação com a prova. (Estudante B2)

Há aulas teóricas e aulas práticas em todas as disciplinas, com provas separadas. E aluno deve aprovar nas duas obrigatoriamente para passar com êxito. Lá existem cadeiras anuais. (Estudante B14)

Quanto ao sistema de ensino, foram registradas mudanças significativas, com a maioria dos intercambistas, brasileiros e estrangeiros. Estas mudanças corroboram os resultados obtidos por Gordon (1964) quando ressaltava as limitações dos programas de ensino superior em relação às necessidades de uma internacionalização de seus conteúdos. Svensson e Wihlborg (2010), também identificaram uma ausência de padrão nos conteúdos, inclusive entre universidades européias e Terpstra (1970) apontou que os cursos oferecidos pelas IES eram essencialmente domésticos em conteúdo. Respaldando estas pesquisas, as falas a seguir mostram que o Acordo de Bolonha, que propõe a padronização do ensino superior nos países europeus, parece não estar sendo seguido à risca.

O curso de Direito de Lisboa é extremamente ligado somente à letra da lei.
Memorização de conteúdo que seria considerado matéria decorativa no Brasil.
(Estudante B4)

Achei a maneira de ensinar da Universidade de Salamanca ensinar muito decoreba, os professores passavam os slides e a única função do aluno era copiá-los. Ajudou a conhecer melhor a língua. (Estudante B5)

As falas seguintes mostram a opinião dos intercambistas em relação ao sistema de ensino:

A estrutura da universidade onde fiz o intercâmbio era melhor, bem como o ensino, de alta qualidade. A universidade oferece biblioteca 24 horas, mais variedade nas disciplinas. (Estudante B1)

Na universidade onde fiz o intercâmbio as disciplinas eram muito mais variadas e interessantes que em minha universidade de origem. A carga horária era mais intensiva que no Brasil, o que, ao meu ver, era benéfico. (Estudante B2)

UNIFOR é muito mais moderna em relação a USAL. Achei o sistema deles altamente deficiente e arcaico, principalmente a nós alunos intercambistas. Tudo muito solto! Porém o estilo de ensino em sala de aula, extremamente similar ao que me era oferecido pela UNIFOR, mas as práticas nos hospitais eram bem mais exploradas e aproveitadas. (Estudante B8)

Didática bastante diferente, como por exemplo, cada professor tem um escritório particular para atender os alunos. (Estudante B15)

Pontualidade dos professores. Participação dos alunos em sala de aula. (Estudante B16)

Educação nos moldes bancários, didática voltada para a transmissão de conteúdos. (Estudante B29)

Most of the foreign students faced some differences related to the type of educational system/standard practiced at the university where they did their exchange program, compared to the existing at their original university. List belows are some of their experience informations. (Estudante E3)

Each exam was separated into multiple evaluation which could be taken during the course of 3 designated days. (Estudante E4)

One of the major difference was that at my university in Brazil, there was a final exam that students had to take only if you did not get above an 8 in your class. In the U.S.A., we have final exams but they normally are not optional; everyone has to take them and this exam is just averaged in with all of your other grades. (Estudante E7)

I had to write each month one exam in each course. In my home university we have just exam in the semester. But writing an exam each month was perfect to me. (Estudante E9)

About the two difficulties faced in the country visited as a consequence of local language, some answered that. (Estudante E12)

Basic communication and understanding instructions. (Estudante E14)

But for most the students considered benefical their academic performance during the program and for some of them considered the academic and profissional position also benefical after the program. (Estudante E15)

About the current professional activity, some answered that are still studying, others are not working yet and one is working as Market Research analyst. (Estudante E16)

After the program, at the actual moment some of the student still maintain contact with others student and just a few with professor. (Estudante E18)

For most of the student upon to their arrival at the destination, they were not fluent in the native language. (Estudante E19)

At the last month at the visited country most of the students felt very familiar with the local culture. (Estudante E22)

At the moment for most of the students the academic activity profissional position is related to the subject of their study in the Exchange program. (Estudante E23)

Na opinião de alguns intercambistas brasileiros, a relação professor-aluno, nas universidades europeias, parece se caracterizar pelo formalismo, com os professores mantendo uma distância em relação aos alunos.

Na França os professores se mostravam muito acima dos alunos, como se eles fossem o centro das atenções e os alunos meros coadjuvantes. O que dificulta o contato aluno-professor. Para os alunos interessados em pesquisa, como eu, é muito difícil se engajar; fui muitas vezes impedida de me aproximar do professor para ter contato com a pesquisa. Outra diferença é que a forma que eles expõem o conteúdo é muito automático, como se tivessem ditando, no entanto, não tomam notas, ficam apenas sentados falando, falando e falando, o que é muito estressante para o intercambista, que precisa ficar sempre perguntando para o colega de classe pelas notas que ele tomou. (Estudante B1)

O professor não quer nem saber se você não sabe a língua. (Estudante B19)

Formalidade e pontualidade. (Estudante B24)

Muito conservadora no que diz respeito a técnicas de ensino e formalidade. (Estudante B26)

Respeito dos alunos com os professores era bem maior e a tecnologia de ensino na universidade americana era bem mais avançada, pois a lousa era interativa. (Estudante B27)

A maioria dos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, considerou que as diferenças foram benéficas tanto para seu desempenho acadêmico durante o intercâmbio. Esta opinião vem ao encontro dos estudos de Pimenta e Duarte (2007, p. 35), quando afirmam que a internacionalização leva a um processo de evolução do conhecimento – para professores e equipe de apoio e, de forma relevante, para os alunos e o intercâmbio permite esse entendimento comum e o compartilhamento de práticas e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em relação à atual atividade profissional, entre os brasileiros onze ainda são estudantes. Os demais já concluíram o curso e estão inseridos no mercado de trabalho, sendo a maioria da área de administração, seguida pela área da saúde, direito, engenharia, jornalismo, serviço público e atividades relacionadas a trabalhos gráficos e de tradução. Quanto aos estrangeiros, a maioria não respondeu a questão, mas dentre os respondentes, na mesma quantidade estão estudantes, analista de mercado, editor e recém-formado. Pode-se observar que a maioria dos intercambistas é oriunda do campo da administração. A internacionalização dos currículos de diversas áreas foi defendida por inúmeros pesquisadores e, na área de administração, encontram-se os trabalhos de Ventress (1989), Aggarwal (1989), Lazer (1991), Steers e Miller (1988).

A relação do entre as atividades acadêmicas ou profissionais com a área de estudo no intercâmbio foi positiva tanto para os brasileiros quanto para os estrangeiros. As opiniões foram divergentes quando foram consideradas as diferenças para a vida profissional após o intercâmbio. A maioria os brasileiros respondeu afirmativamente, ou seja, participar do intercâmbio impactou positivamente na vida profissional. Em relação aos estrangeiros, os mesmos não as consideraram importantes.

Parece haver uma relação negativa entre o valor do salário e a participação no intercâmbio para a maioria dos brasileiros. As respostas sim e moderadamente, respectivamente, alcançaram a metade das respostas negativas. Estes resultados contrariam o que apontam os estudos de Mincer (1958), que identificavam a existência de correlação entre o investimento para formação das pessoas e a distribuição de renda pessoal. Vão também de encontro ao que Viana e Lima (2010) observaram sobre a educação oferecer externalidades positivas e diretas, proporcionando melhores rendimentos para o indivíduo, bem como aos estudos de Friedman (1977), quando este afirma que o investimento em educação tem a função de aumentar a produtividade econômica do ser humano e, em consequência, o salário. Em relação aos estrangeiros, a maioria informou que o intercâmbio influenciou positivamente o seu salário, mesmo que moderadamente.

Os intercambistas brasileiros continuam mantendo contato com outros alunos. Com os professores, poucos mantêm algum vínculo e uma minoria não mantém contato nem com outros alunos e nem com professores. O pouco contato com os professores parece reforçar o formalismo na relação professor-aluno, relatado por alguns brasileiros. A maioria dos intercambistas estrangeiros relata que mantém contato com outros intercambistas. Apenas uma minoria não significativa mantém contato com professores.

Foi perguntado se nos últimos meses no país visitado, o intercambista se sentia familiarizado com a cultura local. Apenas um brasileiro considerou que não se sentia familiarizado. Todos ou outros informaram que se sentiram, seja de forma muito forte e ou moderadamente. As respostas dos estrangeiros acompanharam a dos brasileiros, sendo que apenas dois estrangeiros consideraram-se não familiarizados. Esta familiaridade com diferentes culturas vem ao encontro do que aponta Stallivieri (2004), que enfatiza o intercâmbio promovido entre universidades como facilitador da efetiva integração dos povos, respeitando, acima de tudo, as diferenças e as especificidades de cada nação, universidade, curso e de cada grupo, com suas culturas e seus valores.

Considerações Finais

Tendo como objetivo investigar as implicações da participação em programas de intercâmbios acadêmicos internacionais no processo de qualificação de discentes, este trabalho se utilizou de uma abordagem qualitativa, aplicada junto a 53 alunos intercambistas de uma universidade brasileira.

Em suma, os dados coletados mostraram que as dificuldades encontradas pelos intercambistas, brasileiros e estrangeiros, estavam relacionadas à comunicação, pois a maioria dos

alunos não se considerava fluente no idioma do país de chegada. Foram percebidas diferenças significativas no sistema de ensino. As diferenças foram consideradas benéficas tanto para o desempenho acadêmico quanto profissional. Na percepção dos brasileiros, a relação professor-aluno é caracterizada pelo formalismo. A familiaridade com a cultura local foi comum aos brasileiros e aos estrangeiros. A experiência de participar do intercâmbio foi considerada ótima e boa para todos os alunos.

Assim, estes resultados refletem que o intercâmbio é uma experiência importante em um mundo globalizado, que segundo Haigh (2008, p. 247), produz “cidadãos que se sentem em casa no mundo”.

Referências

- Acevedo Marin, R. A. (2004). *Internacionalização da Educação Superior no Brasil: relatório final*. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, UNAMAZ.
- Acevedo, M. R. A., & Martinez, F. M. R. (2012). From mother tongue education to multilingual higher education. *World Academy of Science, Engineering & Technology*, 68, 1286-1288.
- Aggarwal, R. (1989). Strategies for internationalizing the business school: educating for the global economy. *Journal of Marketing Education*, 11(3), 59.
<http://dx.doi.org/10.1177/027347538901100309>
- Bess, H., & Collison, F. M. (1987). Transportation and Logistics curricula: Still too domestic? *Transportation Journal*, 26(3), 48-58.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2005). *Oício de sociólogo*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2014). *Programa Ciências Sem Fronteiras*. Disponível em:
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>. Acesso em: 20 abr. 2014
- Brown, J. (1992). Corporation as community a new image for a new area. In: J. Renesch. (Ed.). *New Traditions in Business*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schouthete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais – Os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Carvalho, C. H. A. (2011). *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?* 2011. Tese (Doutorado em Economia) – UNICAMP, Campinas.
- Castro, C. D. M., Barros, H., Ito-Adler, J., & Schwartzman, S. (2012). Cem mil bolsistas no exterior. *Interesse Nacional*, 2, 25-36.
- Coffey, J. D. (1987). Undergraduate agricultural economics curricula: discussion. *American Journal of Agricultural Economics*, 69(5), 1043. <http://dx.doi.org/10.2307/1242257>
- De Wit, H. (1998). Rationales for internationalisation of higher education. *Millenium*, 11: 1-8.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1247>
- Dicken, P. (1992). *Global shift*. Londres: Guilford Press.
- Eisenhardt, K. M. (1995). Building Theories from Case Study Research. In: G. P. Huber & A. H. Van de Ven. *Longitudinal Field Research Methods – Studying Processes of Organizational Change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ewing, J. S., & Harrell, T. W. (1964). Foreign student attitudes toward American business. *Academy of Management Journal*, 7(3), 211-223. doi:10.2307/25519
- Freidenberg, F., & Malamud, A. (2013). Politólogos on the run: Contrasting paths to internationalization of southern cone political scientists. *Latin American Politics & Society*, 55(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-2456.2012.00181.x>
- Friedman, M. (1977). *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Arte Nova.

- Gaskell, G., & Bauer, M. (2002). Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: M. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Gordon, G. G. (1964). Let's "internationalize" our marketing students. *Journal of Marketing*, 28(2), 38-40. <http://dx.doi.org/10.2307/1248888>
- Guo, S., & Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Haigh, M. (2008). Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 38(4): 427-440. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920701582731>
- Lazer, W. (1991). Globalizing marketing education. *Marketing Education Review*, 1(2), 8-23.
- Maringe, F. F., Foskett, N. N., & Woodfield, S. S. (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare: a Journal of Comparative & International Education*, 43(1), 9-36. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.746548>
- Maringe, F., & Woodfield, S. (2013). Contemporary issues on the internationalisation of higher education: Critical and comparative perspectives. *Compare: a Journal of Comparative & International Education*, 43(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.746545>
- Martins, C. B. (2000). O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90. *Perspec.*, 14(1).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minayo, M. (2007). *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. <http://dx.doi.org/10.1086/258055>
- Mintz, S. M. (1980). Internationalization of the Accounting curriculum. *International Journal of Accounting*, 16(1), 137-151.
- Morin, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morosini, M. C. (Org.). (1998). *Mercosul: Políticas e ações universitárias*. Porto Alegre: Universidade.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23. <http://dx.doi.org/10.2307/1502961>
- Nehrt, L. C. (1987). The internationalization of the curriculum. *Journal of International Business Studies*, 18(1), 83-90. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490401>
- Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare: a Journal of Comparative & International Education*, 42(3), 439-459. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.652815>
- Nogueira, M. A., Aguiar, A. M. S., & Ramos, V. C. C. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educ. Soc.*, 29(103), 355-376.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the nation state*. Cambridge: Free Press.
- Pimenta, R., & Duarte, R. (2007). O Processo de Internacionalização de Escolas de Negócios: o Caso da Fundação Dom Cabral. In: EnANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. *Anais... Rio de Janeiro: ANPAD*.
- Pires, A. P. (2012). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Prestes, E. M. T., Jezine, E., & Scocuglia, A. C. (2012). Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Rev. Lusófona de Educação*, 21, 199-218.
- Richardson, R. J. e Cols. (1999). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Sera, K. (1992). Corporate globalization: A new trend. *Academy of Management Executive*, 6(1), 89-96, 1992.

- Silva, A. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis.
- Stallivieri, L. (2004). *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior*. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/processo_internacionalizacao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2012.
- Steers, R. M., & Miller, E. L. (1988). Management in the 1990s: The international challenge. *Academy of Management Executive*, 2(1), 21-22. <http://dx.doi.org/10.5465/AME.1988.4275580>
- Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60(6), 595-613. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9318-6>
- Tadaki, M., & Tremewan, C. (2013). Reimagining internationalization in higher education: International consortia as a transformative space? *Studies in Higher Education*, 38(3), 367-387. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.773219>
- Terpstra, V. (1970). University education for international business. *Journal of International Business Studies*, 1(1), 89-96. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490720>
- UNESCO. (1998). *Tendências de Educação Superior para o Século XXI*. Paris: UNESCO/CRUB.
- Ventriss, C. (1989). The internationalization of public administration and public policy: Implications for teaching. *Policy Studies Review*, 8(4), 898-903. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1541-1338.1989.tb01009.x>
- Viana, G., & Lima, J. (2010). Capital humano e crescimento econômico. *Interações*, 11(2), 137-148. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>
- Wills, N. R. (1963). The Australian universities and Business Administration. *Academy of Management Journal*, 6(2), 144-149. <http://dx.doi.org/10.2307/254844>

Sobre os Autores

Andrelina Pimentel de Sena
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
linapsena@unifor.br

Mestre em Administração de Empresas pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) em 2013. Chefe do Escritório EducationUSA na Universidade de Fortaleza.

Fátima Regina Ney Matos
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
fneymatos@unifor.br

Doutora em Administração de Empresas pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2008. Coordenadora e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Diego de Queiroz Machado
Universidade de Fortaleza - UNIFOR
diegoqueirozm@yahoo.com.br

Mestre em Administração de Empresas pelo Curso de Mestrado Acadêmico em Administração (CMAAd) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2012. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Augusto Marcos Carvalho de Sena
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
amsena@unifor.br

Ph.D. em Economia pela University of New Hampshire - USA em 2000. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e professor associado do Departamento de Economia Aplicada da Universidade Federal do Ceará (UFC).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 122

15 Dezembro 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPA. AAPE/EPA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e
Twitter feed @epaa_aape.

**arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial**

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado País Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley)
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM

México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València, España

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú, Peru

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés, Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University, Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Barcelona, España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia