

MOTIVAÇÕES PARA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: A VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Adriana Leonidas de Oliveira*

Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté - SP, Brasil

Maria Ester de Freitas**

Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP), São Paulo - SP, Brasil

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as motivações de alunos e professores universitários para realização da mobilidade acadêmica internacional, podendo contribuir com um melhor aproveitamento pessoal, profissional e institucional dessa experiência. A pesquisa empírica foi conduzida com 30 estudantes, brasileiros e estrangeiros, e professores brasileiros que optaram pela mobilidade internacional como parte da sua formação acadêmica. O material obtido foi submetido à análise de conteúdo temática, cujo tratamento foi auxiliado pelo software *Ethnograph*. A perspectiva teórica de Bourdieu foi adotada para interpretação. Os resultados apontaram motivações pessoais, acadêmicas e profissionais nos três grupos de entrevistados, embora entre os alunos brasileiros os fatores pessoais tenham se manifestado com maior força, o que pode estar vinculado à própria idade e ao estágio de formação que vivem. Entre os alunos estrangeiros, a grande maioria de pós-graduação, e entre os professores, as motivações acadêmicas e profissionais prevalecem.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior. Mobilidade acadêmica internacional. Fatores motivacionais.

MOTIVATIONS FOR INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY: THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS AND PROFESSORS

ABSTRACT: The present study seeks to analyze the motivations of university students and professors for their international academic mobility and to provide a better understanding of the advantages this experience can bring to their personal, professional and academic lives. The empirical research was conducted with thirty Brazilian and foreign students, as well as with Brazilian professors, who have all chosen international mobility as part

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698148237>

*Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora em Administração de Empresas pela FGV-EAESP. Professora Assistente Doutor da Universidade de Taubaté (São Paulo, Brasil). Diretora do Departamento de Psicologia (Unitau). E-mail: <adrianaleonidas@uol.com.br>.

**Doutora em Administração de Empresas pela FGV/EAESP e pós-doutora em Administração Intercultural pela École des Hautes Etudes Commerciales (HEC/França). Professora Titular da FGV/EAESP. E-mail: <ester.freitas@fgv.br>.

of their academic formation. The information obtained was submitted to thematic content analysis, a process that was supported by Ethnograph software. Bourdieu's theoretical perspective was used for interpretation. Results pointed out personal, academic, and professional motivations in the three interviewed groups, although among the Brazilian students personal factors had a stronger influence, which can be related to their age and phase of development. Academic and professional motivations, however, prevailed among the professors and foreign students, the majority of whom were at the post-graduate level.

Keywords: Internationalization of Higher Education. International Academic Mobility. Motivational factors.

INTRODUÇÃO

Vivemos em sociedades globalizadas e a força exercida pela globalização pode ser vista em diferentes campos: no econômico, no político, no cultural e também no campo educacional. Uma das grandes riquezas das sociedades hoje está associada ao seu capital de conhecimento, que gera novas descobertas, novas invenções e saltos tecnológicos cada vez mais acelerados e profundos. Esse panorama impulsionou o movimento de internacionalização da educação superior, que se fortificou no cenário mundial principalmente a partir da década de 1990, que começa a sinalizar a realidade de muitas universidades ao redor do mundo como verdadeiros “campi globais”, não apenas pela diversidade humana ali representada, mas por desenvolverem uma mentalidade intercultural como parte de sua forma de ser no mundo.

A atual internacionalização da educação superior nos mostra que são múltiplas as possibilidades de se desenvolver a cooperação entre universidades, como a colaboração científica, tecnológica ou cultural, as equipes conjuntas de pesquisa, os diplomas compartilhados, o acolhimento mútuo de alunos na graduação e na pós-graduação, e a mobilidade de docentes, indicando que o processo de internacionalização de Instituições de Educação Superior compreende um conjunto amplo de políticas, estratégias, ações e atores.

Os programas de mobilidade acadêmica são uma das principais modalidades de cooperação acadêmica internacional que vêm sendo implementadas mundialmente para efetivação e fortalecimento do processo de internacionalização do ensino superior. Embora não seja um fenômeno novo, a mobilidade acadêmica tem se constituído em uma categoria de estudo muito relevante neste início de século devido à intensidade com que tem se manifestado, como evidenciam os números (UNESCO, 1998, 2009). Após 1999, foi identificado um

aumento de 53% no número de alunos internacionais em circulação, revelando um crescimento médio de 5,5% ao ano (UNESCO, 2009). Em 2010, o número estimado de alunos estrangeiros no mundo foi de 4,1 milhões (OCDE, 2012) e uma expansão exponencial é prevista para os próximos anos como resultado do aumento das expectativas dos alunos, dos benefícios trazidos para as IES envolvidas, da melhora da qualidade do capital humano e da competitividade que a mobilidade pode proporcionar, especialmente nos países de economia emergente (VÁZQUEZ; MESA; LÓPEZ, 2014).

Apesar de a mobilidade internacional de estudantes não assumir o mesmo sentido e importância em todas as regiões do mundo (KNIGHT, 2014; LIMA; CONTEL, 2011), a internacionalização da educação superior tem ganhado centralidade nas diretrizes educacionais dos países latino-americanos. Assim, podemos afirmar que também no Brasil a mobilidade acadêmica é um fenômeno que tem crescido em números e em relevância, uma vez que mudanças na direção de implementação de políticas públicas democráticas de internacionalização da educação superior começam a ser delineadas (LIMA; CONTEL, 2011).

O presente artigo busca contribuir para compreensão do fenômeno da mobilidade acadêmica no Brasil, onde os estudos ainda são escassos. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as motivações de alunos e professores universitários para a realização da mobilidade acadêmica internacional, a partir de uma pesquisa qualitativa, na qual buscamos compreender a perspectiva tanto de estudantes e professores brasileiros que realizaram estudos no exterior como parte da sua formação acadêmica, quanto a de alunos estrangeiros que vieram ao Brasil com esta finalidade. Acreditamos que a leitura interpretativa de experiências possibilita um maior aprofundamento sobre o significado e o processo de escolha da mobilidade internacional, o que pode se constituir em potencial subsídio para definição de diretrizes acadêmicas e incentivos para a população universitária.

Tomando como base a noção de capital simbólico trazida da obra de Bourdieu (1982, 2003, 2006), neste trabalho nos propomos tratar a questão da mobilidade compreendendo-a como um bem ou um valor, ou ainda, mais especificamente, como um capital simbólico no mundo contemporâneo – o capital mobilidade (FREITAS, 2005; 2008; 2009; ALLEMAND, 2004; MURPHY-LEJEUNE, 2007, 2003, 2002). Essa perspectiva justifica-se pelo fato de a mobilidade adquirir hoje um grande valor não apenas na vida profissional, em virtude das necessidades estratégicas das organizações, mas também se caracterizar como uma demanda da sociedade mais ampla, que clama por fluidez, movimento e mudança (FREITAS, 2005).

A mobilidade como capital simbólico pode ser vista como uma disposição interior, como um aprendizado e exercício de abertura às mudanças constantes, configurando quase uma ideologia, segundo a qual a estabilidade começa a parecer algo negativo e problemático (FREITAS, 2009). Com isso queremos dizer que o capital mobilidade é também resultado de uma escolha pessoal, mas não o limitamos como tal. Não podemos desconsiderar que existe também um apelo, uma demanda do mercado, das organizações, que necessitam de profissionais com esse capital para que tenham um diferencial de competitividade em um mercado global. Negar essa reciprocidade seria reforçar um viés ideológico que estimula no sujeito a mobilidade como um projeto apenas individual e “glamourizado”. O capital mobilidade se baseia em habilidades e competências especialmente valorizadas na atualidade (ALLEMAND, 2004), ou seja, aprender e apreender a diversidade do mundo pode ser um desejo para o indivíduo, mas é também uma necessidade para sociedade (FREITAS, 2009).

Murphy-Lejeune (2002; 2007) discute a construção do capital mobilidade no contexto universitário e o define como um componente do capital humano que expressa tanto o ponto de partida como a riqueza acumulada ao longo da experiência de mobilidade, visto que compreende a história familiar, pessoal, as competências linguísticas, as experiências de mobilidade e traços de personalidade do sujeito, como flexibilidade, abertura para o novo e para diferenças culturais. O capital de mobilidade expressa alargamento do sentimento identitário, crescimento pessoal e maturidade intelectual, sendo essas conquistas transferíveis a outras situações de vida que ultrapassam o aspecto universitário, pois é um “saber ser” que engloba um “saber fazer” aos demais saberes, na melhor tradição *bourdieusienne* (BOURDIEU, 2006; 2003; 1982).

A mobilidade acadêmica, a qual tem sido buscada por um número cada vez maior de pessoas, é uma das ações no contexto da internacionalização da educação superior que pode contribuir para o desenvolvimento do capital de mobilidade de alunos e professores. Entretanto, a sua efetivação demanda um complexo processo de adaptação do indivíduo com relação a fatores acadêmicos, socioculturais e psicológicos (LAUERMANN, 2012). Assim, compreender as motivações e expectativas para se buscar a mobilidade acadêmica pode favorecer a compreensão desse fenômeno na atualidade, fornecendo subsídios para uma orientação educacional de maior qualidade, para se antecipar às necessidades dos estudantes e para prevenir problemas de adaptação de diversas ordens. Pode ainda contribuir para o maior aproveitamento das experiências e da aprendizagem intercultural dos diversos atores envolvidos.

Visando os objetivos propostos, o presente artigo está estruturado em três partes: breve revisão de literatura do cenário que envolve a temática, procedimentos metodológicos adotados e apresentação e interpretação dos dados coletados em campo, o que nos conduz às considerações finais.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE ACADÊMICA

Podemos compreender a internacionalização da educação superior como “o processo no qual se integra uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição” (KNIGHT, 1993, p. 7). É consenso na literatura que a internacionalização é uma marca das relações entre universidades, não sendo, portanto, um fenômeno recente, embora tenha se intensificado no panorama mundial a partir da década de 1990 com a aceleração do processo de globalização (MOROSINI, 2006; STALLIVIERI, 2004; LIMA; CONTEL, 2011; KNIGHT, 2012; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; GUIMARÃES; TADEUCCI; OLIVEIRA, 2013). Essa afirmação se sustenta no fato de que o caráter internacional da universidade se faz presente desde a Idade Média com a criação das escolas europeias. Essas escolas, as quais eram denominadas *universitas*, contavam com professores e alunos de diferentes regiões e países da Europa que se reuniam em torno de um mesmo objetivo, que era a construção do conhecimento.

Os programas de mobilidade têm se fortalecido nas últimas décadas e destacam-se como um dos campos mais férteis para a cooperação acadêmica internacional (KNIGHT, 2014; VÁZQUEZ et al., 2014; LAUERMAN, 2012; DE WIT, 2010; ALTBACH, 2008). A década de 1980 pode ser indicada como uma fase de avanço da mobilidade em grande escala, fortemente estimulada pela criação de programas na União Europeia. Reconhecidos como programas de grande repercussão na comunidade europeia, como o Sócrates e o Erasmus, desenvolvem mobilidade em diversas áreas e desdobram-se em diferentes programas de cooperação, como os consórcios de universidades que promovem cooperação multilateral e possibilitam o deslocamento de milhares de estudantes por ano (STALLIVIERI, 2004).

A Unesco também destacou a importância da mobilidade na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris em 1998, na qual se discutiram tendências da educação superior para o século XXI. Nesse encontro, a mobilidade é considerada como um meio para que os jovens possam mostrar uma consciência crescente

do mundo, assim como interesse em se preparar para viver em um mundo interdependente (UNESCO, 1998).

Para situar o Brasil no panorama da cooperação universitária internacional, é possível fazer um resgate histórico do processo de internacionalização da educação superior e do papel central do Estado e do Governo Federal, responsáveis pelos programas de cooperação internacional para a implantação das primeiras universidades públicas. Assim, podemos dizer que o início da política de cooperação internacional no nosso país se iniciou entre 1920 e 1930, com a fundação das universidades federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo (LIMA; CONTEL 2011).

De acordo com Lima e Contel (2011), o processo de internacionalização da educação superior brasileira pode ser dividido em quatro períodos, os quais são determinados por motivações que se transformam no tempo devido à infraestrutura, aos atores e aos interesses envolvidos em cada período. O **primeiro período**, inaugural (entre 1930 e 1950), é marcado pela presença de professores visitantes, vindos da Europa, para as jovens universidades brasileiras. Portanto, os programas de cooperação internacional tinham ênfase na acolhida de professores de universidades estrangeiras a fim de consolidar o projeto acadêmico das instituições brasileiras emergentes. No **segundo período**, reformista (entre 1960 e 1970), os programas tinham ênfase na presença de consultores americanos e na concessão de bolsas de estudo para a realização de mestrado e doutorado no exterior. Assim, as motivações nesse período eram formar pesquisadores e profissionais para atender ao projeto de modernização das instituições públicas e ao projeto desenvolvimentista formulado para o Brasil. O **terceiro período**, de consolidação (entre os anos 1980 e 1990) tem a sua ênfase nos aspectos acadêmicos e mercadológicos, à medida que a internacionalização busca a expansão e a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, assim como o incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas e o diferencial competitivo de algumas instituições e cursos. O **quarto período**, de diversificação (do ano 2000 em diante), reflete o amadurecimento da internacionalização gestada e financiada pelas instâncias governamentais e é também quando a internacionalização gestada na iniciativa privada dá seus primeiros passos.

A análise do panorama da internacionalização da educação superior num cenário mundial permite constatar que, nos países do centro do sistema-mundo, ela está integrada de forma consistente a uma política de Estado, sendo efetivada pelas universidades, juntamente com ministérios e agências governamentais (LIMA; RIEGEL, 2013;

LIMA; CONTEL, 2011; LIMA; MARANHÃO, 2009). Já nos países periféricos e semiperiféricos, categoria em que se insere o Brasil, parece haver dificuldades para implementação contínua de políticas públicas democráticas de internacionalização de efeitos duráveis.

É inquestionável a necessidade da proposição de políticas públicas capazes de definir prioridades nacionais acerca da internacionalização da educação superior, com objetivos de médio e longo prazos. Mudanças nessa direção começam a ser delineadas, como no caso do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que tem como objetivo promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e o aumento da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2014). Conquanto tenham sido detectadas algumas distorções na sua execução, a importância de um programa dessa envergadura não é questionada, especialmente quando se avalia que o Brasil, como sétima economia mundial, poderá assumir uma maior presença no desenvolvimento científico e tecnológico em um futuro próximo.

Tendo em vista que a mobilidade é a principal característica visível do processo de internacionalização da educação (KNIGHT, 2005, 2010), compreender os fatores que influenciam a decisão por essa formação é aspecto relevante. Contudo, percebe-se que a principal abordagem do fenômeno tem sido por meio de estudos quantitativos (LIMA, 2013; LIMA, et al., 2009; FINDLAY et al., 2012; LLEWELLYN-SMITH; MCCBE, 2008; TEICHLER, 2004; 1999).

MÉTODO

Esse estudo é de caráter exploratório e desenvolvido por meio de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio de técnicas qualitativas de análise de conteúdo.

Participaram da pesquisa estudantes brasileiros e estrangeiros de graduação e pós-graduação, assim como professores universitários brasileiros, vinculados a universidades públicas ou particulares do estado de São Paulo, os quais optaram pela mobilidade internacional como parte da sua formação acadêmica.

O processo de coleta e análise de dados ocorreu de forma simultânea, tendo sido a formação do grupo de participantes guiada pelo procedimento de amostragem teórica. A amostragem teórica, ferramenta da pesquisa qualitativa proposta por Glaser e Strauss em 1967 no contexto da pesquisa social, se propõe a guiar o processo de escolha de novos casos de pesquisa para comparar com outros já

estudados (STRAUSS; CORBIN, 1998; STRASS; CORBIN, 2008). Assim, o objetivo do pesquisador não é uma captação representativa de todas as possíveis variações, mas sim, o entendimento mais profundo dos casos analisados, o que possibilita o desenvolvimento das categorias identificadas em termos de propriedades e dimensões. Diferentemente das amostragens estatísticas, em que se busca uma amostra aleatória que seja representativa da população, na amostragem teórica, o critério básico para seleção dos participantes é sua relevância para a compreensão das categorias temáticas propostas (OLIVEIRA, 2007).

Assim, visando maximizar oportunidades para comparar diferentes experiências de mobilidade acadêmica internacional, o grupo amostral foi composto por 12 alunos brasileiros, 10 alunos estrangeiros e 8 professores brasileiros, cujas características podem ser visualizadas no Quadro 1:

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes

	Alunos Brasileiros	Alunos estrangeiros	Professores brasileiros
Sexo	Feminino (8) Masculino (4)	Feminino (4) Masculino (6)	Feminino (4) Masculino (4)
Estado civil	Casado (0) Solteiro (12)	Casado (2) Solteiro (8)	Casado (4) Solteiro (4)
Área de estudo/ Formação	Humanas (6) Biociências (3) Exatas (3)	Humanas (10)	Humanas (6) Biociências (2)
Idade média em que realizaram a mobilidade	21 anos	27 anos	35 anos
Universidade de origem	Pública (8) Particular (4)	Pública (5) Particular (4)	Pública (3) Particular (5)
Universidade de destino	Pública (9) Particular (3)	Pública (1) Particular (9)	Pública (6) Particular (2)
País de origem	Brasil (12)	França (4); Alemanha (1); Colômbia (1); Espanha (1); Dinamarca (1); Angola (1) Moçambique (1)	Brasil (8)

Países de destino	Itália(1); Espanha (1) Portugal (2); França (3) Reino Unido (2); Alemanha (1); Cingapura (1);Chile (1)	Brasil (10)	França (2) Portugal (2) Estados Unidos (3) Canadá (1) Espanha (1)
Finalidade da mobilidade	Graduação sanduíche (10) Mestrado (2) Doutorado (1)	Graduação sanduíche (3) Mestrado (5) Doutorado (2)	Mestrado (1) Doutorado sanduíche (5) Pós-doutorado (4)
Modalidade de Mobilidade	Institucionalizada (12)	Institucionalizada (10)	Institucionalizada (8)
Recebeu Bolsa (auxílio financeiro) para a realização da Mobilidade?	Sim (7) Não (5)	Sim (3) Não (7)	Sim (8)
Já havia viajado para o exterior antes do programa de mobilidade	Sim (8) Não (4)	Sim para outros países (10) e para o Brasil (4) Não (0)	Sim (8)
Já dominava o idioma	Sim (9) Não (3)	Sim (3) Não (7)	Sim (4) Parcialmente (4)
Duração do programa de mobilidade	Um semestre (7) Um ano (3) Mais de um ano (2)	Um semestre (5) Um ano (3) Mais de um ano (2)	1 semestre (3) 1 ano (4) mais de 1 ano (1) Várias estadias de curtos períodos (2)
Família acompanhou	Não (12)	Sim (0) Não (10)	Sim (3) Não (5)

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas utilizamos a análise de conteúdo, e, entre as diversas formas que a análise de conteúdo pode assumir (BARDIN, 1995), optamos pela análise por categorias temáticas, construídas a partir de uma codificação do texto em unidades ou elementos, seguida de uma classificação desses elementos em categorias, no caso, definidas *a posteriori* induzidas pelo instrumento de coleta usado. A classificação por temas representa a variação mais utilizada dessa técnica.

O software *Ethnograph v5.0* (SEIDEL, 1998) foi utilizado como instrumento auxiliar no processo de codificação dos dados. Trata-se de um *software* desenvolvido para contribuir no processo de manejo de dados qualitativos, oferecendo recursos para que os exercícios analíticos do pesquisador sejam registrados em compartimentos adequados para que possam ser consultados prontamente ao longo de todo o trabalho. Assim, ressalta-se que o software *Ethnograph* não realiza o trabalho de codificação para o pesquisador, mas o auxilia nesse processo (SEIDEL; CLARK, 1984), à medida que suas ferramentas possibilitam organizar os dados, facilitando a realização da análise de conteúdo.

Questões éticas

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido o projeto de pesquisa aprovado com parecer número 559.238/14.

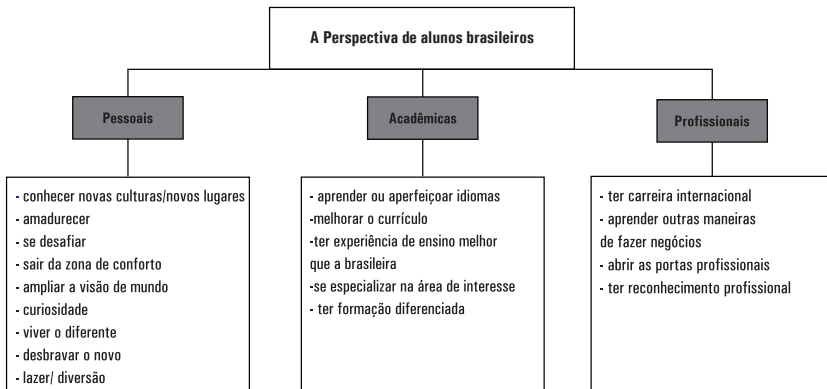
RESULTADOS

Nos três grupos analisados foram identificadas três categorias de conteúdo similares, as quais foram denominadas: 1^a – motivações pessoais, 2^a – motivações acadêmicas e 3^a – motivações profissionais. Constatamos, no entanto, que os elementos apresentam importância diferenciada para os públicos distintos, diferenças essas que parecem estar relacionadas com as características sociais, demográficas, culturais e de estágios de formação dos respondentes. As categorias de cada grupo estudado serão apresentadas e posteriormente estas serão discutidas comparativamente.

A perspectiva dos alunos brasileiros

Foram identificadas três categorias temáticas (Figura 1), sendo a primeira (motivações pessoais), a mais significativa para os alunos brasileiros.

FIGURA 1 – Categorias alunos brasileiros



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Com exceção de uma aluna, a qual apontou as motivações acadêmicas como centrais, os demais alunos brasileiros entrevistados apontaram em primeiro lugar as **motivações pessoais** como as mais significativas no processo de decisão da realização da mobilidade acadêmica. Estas dizem respeito especialmente a questões que envolvem o desejo e o interesse de conhecer novas culturas e lugares. Outro grupo de elementos que aparece também com destaque nessa categoria é o desejo de amadurecer. O amadurecimento aparece muito vinculado ao desejo de se desafiar, de “sair da zona de conforto”, à necessidade de “se virar sozinho” por ir viver longe da família, ao desejo de ampliar a visão de mundo.

Quería conhecer novas culturas. Eu sempre gostei muito de história, e aí quando surgiu o programa do Ciências sem Fronteiras eu me inscrevi. (P6, 21 anos, mulher, graduanda em Arquitetura)

Acredito que qualquer experiência que nos faça sair da zona de conforto nos enriquece. Morar fora de casa é uma experiência que faz amadurecer muito. Eu queria isso. (P2, 19 anos, mulher, graduanda em Propaganda e Marketing).

Foi possível identificar que as motivações pessoais, em especial aquelas ligadas ao desejo de conhecer novas culturas e lugares, parecem ser influenciadas pelas experiências familiares. Os relatos de alguns alunos evidenciam tal influência, à medida que afirmam que sempre encontraram na família exemplos de “mobilidade”: pais que sempre viajaram muito no Brasil ou no exterior, parentes próximos que já moraram, trabalharam ou estudaram no exterior, pais que sempre estimularam a aprendizagem de questões culturais, como línguas, artes, literatura.

Meus pais sempre viajaram muito, né, sempre conheceram muitos lugares, então eu sempre gostei muito de viajar com eles, via as fotos e ficava animado com essa possibilidade de conhecer o mundo. (P8, 20 anos, homem, graduando em Administração de Empresas)

O pai, por ser militar, trabalhou nos Estados Unidos e na Itália, então ouvir as histórias do meu pai e ouvir as histórias também da família da minha mãe... então isso é um estímulo... nossa família é um pouco imigrante. (P5, 30 anos, homem, doutorando em Direito)

Minha família me incentiva muito a fazer tudo que envolva formação cultural, profissional e pessoal. (P7, mulher, 22 anos, graduanda em Economia)

A influência do contexto social também aparece na fala de alguns entrevistados, os quais afirmam que fazer a mobilidade é algo esperado e até de certa forma cobrado no seu contexto social e acadêmico.

Quase todos meus amigos já fizeram ou pretendem fazer intercâmbio [...] o incomum é alguém ficar sem experimentar nada no exterior (P1, 18 anos, mulher, graduanda em Direito).

Na minha universidade o intercâmbio faz parte do processo de formação, praticamente é esperado que todos façam (P8, 20 anos, homem, graduando em administração de empresas).

A família e o contexto social parecem, portanto, configurar-se como elementos propiciadores de disposição à mobilidade, influenciando as aspirações e os projetos pessoais dos alunos.

As motivações apontadas por alguns alunos remetem à suas próprias características de personalidade: curiosidade, o ímpeto de desbravar o novo e viver o diferente. “Acho que está em mim isso... sou curioso, quero desbravar o novo.” (P12, 23 anos, homem, graduando em Engenharia da Computação)

O desejo de prazer e diversão também foi apontado como uma motivação pessoal, desejo esse, conforme enfatizado por alguns alunos, muito propício a ser vivido neste momento da vida, por ser uma época ainda sem compromissos profissionais ou conjugais. Percebe-se, portanto, que a idade (21 anos em média), o estado civil (todos solteiros) e o estágio de formação que os estudantes vivenciam (início da graduação) são fatores impulsionadores relevantes para tal motivação.

As **motivações acadêmicas** também surgem com força, tendo sido apontadas pela maioria dos alunos estudados como a segunda principal motivação e por alguns como a principal motivação. O desejo de aprender ou aperfeiçoar outra língua e o desejo de melhorar o currículo são os principais elementos identificados nessa categoria. A expectativa de ter uma experiência de ensino melhor do que a brasileira também

é apontada, conforme ilustrado na fala da participante 3: “Eu pensava ‘vou procurar alguma coisa melhor’ então lá fora a gente acha que tudo é melhor né? Então fui procurar uma alternativa pra fazer melhorar o meu currículo.” (P3, 21 anos, mulher, graduanda em Biologia)

Também podemos encontrar entre as motivações acadêmicas o desejo de se especializar numa determinada área de interesse. Esse desejo, presente nos dois alunos de pós-graduação, os quais foram realizar mestrado e doutorado no exterior, também foi identificado na fala de uma das alunas da graduação, a qual parecia apresentar mais clareza de suas metas de formação acadêmica:

[...] eu estava procurando nas outras universidades que eram focadas em biologia marinha, porque o curso nosso aqui é biologia geral. Então eu procurava já me especializar na área que eu queria, e nas universidades de fora eles poderiam oferecer essa oportunidade pra mim. (P3, 21 anos, mulher, graduanda em Biologia)

Eu buscava enriquecimento curricular no tema exato em que procurava trabalhar. O prestígio do laboratório e da universidade proporcionariam uma formação diferenciada. (P11, mulher, 25 anos, mestranda em Ciências Cognitivas)

As **motivações profissionais** aparecem com menos força entre os alunos entrevistados. O desejo de ter uma carreira internacional e a expectativa de aprender outras maneiras de fazer negócios foram elementos apontados por alguns alunos da graduação, especialmente aqueles da área de administração. Entretanto, a expectativa que a experiência de mobilidade abrisse as portas profissionais e trouxesse reconhecimento profissional foram motivações apontadas apenas pelos alunos de pós-graduação, que parecem já ter mais clareza quanto ao planejamento de carreira.

Minhas expectativas eram publicar artigos internacionais, adquirir experiência e reconhecimento profissional [...] (P11, mulher, 25 anos, mestranda em Ciências Cognitivas).

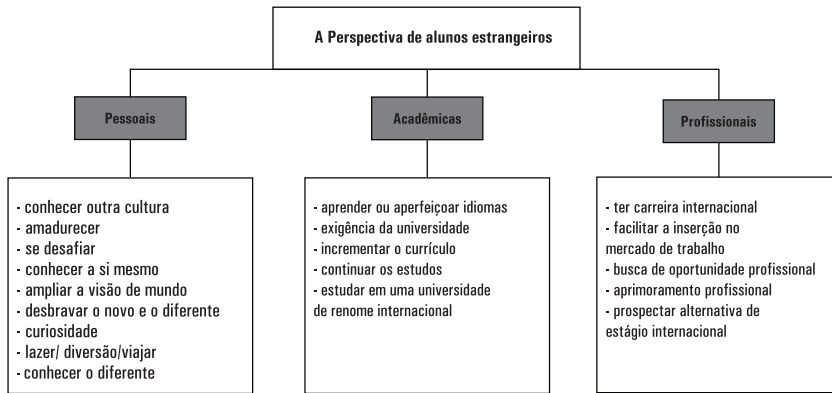
Teve o estímulo profissional, que os estudos no exterior pudessem abrir esse mundo profissional para mim... A universidade de Bordeaux é muito conhecida em direito público e essa é minha área de atuação profissional. (P5, 30 anos, homem, doutorando em Direito).

Profissionalmente o curso traria uma visão diferente do direito [...] (P5, 30 anos, homem, doutorando em Direito).

A perspectiva dos alunos estrangeiros

A partir da análise da visão de alunos estrangeiros as três categorias de motivações foram identificadas, as quais podem ser visualizadas na Figura 2:

FIGURA 2 – Categorias alunos estrangeiros



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Entre os alunos estrangeiros também foi possível identificar a força das **motivações pessoais** na decisão da realização da mobilidade. De maneira semelhante ao caso dos alunos brasileiros, o desejo de conhecer outra cultura, o desejo de amadurecimento, o desejo de lazer e diversão, assim como características pessoais, como curiosidade, despontam como impulsionadores da mobilidade. As experiências familiares e o contexto social também surgem como importantes influências a moldar as motivações dos alunos estrangeiros. Entretanto, diferentemente dos alunos brasileiros, as **motivações profissionais** ganham maior evidência. Esse cenário pode ser decorrente de nossa amostra de alunos estrangeiros ser formada na sua maioria por alunos de pós-graduação (7 alunos), realizando cursos de mestrado (5 alunos) ou doutorado (2 alunos) no Brasil. Uma vez que a maioria já é profissional, o desejo de adquirir aprimoramento profissional, de ter sua inserção no mercado de trabalho facilitada e alavancar a carreira profissional com a experiência de mobilidade aparece como elemento de destaque. Também a busca por oportunidade profissional é uma fator de motivação para a mobilidade, inclusive para a escolha do Brasil como país de destino. Alguns alunos acreditam que, por ser uma importante economia da América Latina, o Brasil oferece hoje boas oportunidades profissionais. Prospectar alternativa de estágio internacional é também uma motivação apontada.

To find a job in Germany is kind of hard if you don't have an international experience. (P2,23 anos, homem, alemão, graduando em Administração de Empresas)

Acho que tenho oportunidades profissionais aqui. (P3, 22 anos, homem, colombiano, graduando em Administração de Empresas)

Eu achava até que o Brasil estava economicamente bom, acho que é uma ótima oportunidade agora aqui pra fazer um estágio, quem sabe, procurar algum trabalho. Acho até que o Brasil na minha área está melhor que a Europa. (P4, 26 anos, mulher, espanhola, mestranda em Administração de Empresas)

I would like to have the opportunity of an internship in Brazil. (P2, 23 anos, homem, alemão, graduando em Administração de Empresas)

Entre as **motivações acadêmicas**, o desejo de aprender ou aperfeiçoar outro idioma foi um dos elementos identificados, sendo inclusive também um fator decisivo para a escolha do Brasil como país de destino. A similaridade do Português com o Espanhol, língua que alguns alunos já dominavam, ou o domínio do Português (no caso dos alunos vindos de Moçambique e Angola) foi um fator decisivo na escolha do Brasil. “Eu queria também aprender outra língua, o português pra mim... sabia que podia aprender porque já sabia espanhol, português é uma língua latina.” (P9, 23 anos, homem, francês, mestrando em Gestão Internacional).

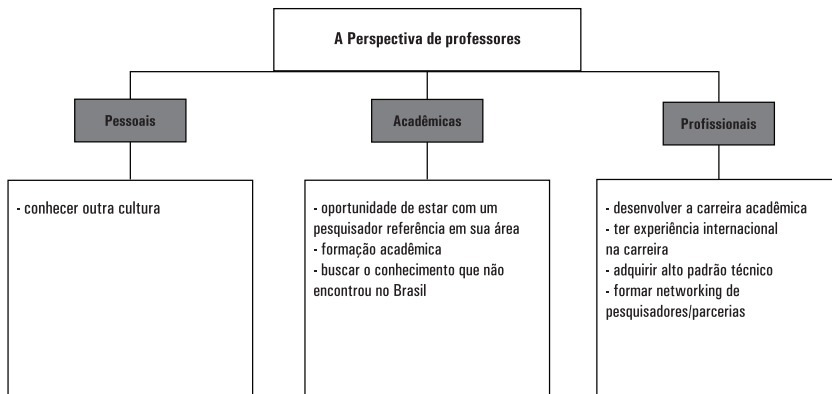
Alguns alunos afirmaram ainda que a realização da mobilidade foi decorrente de uma exigência da universidade de origem, uma vez que somente poderiam concluir a pós-graduação mediante uma experiência internacional. Entretanto, mesmo para esses alunos, motivações pessoais e profissionais entraram em cena. A possibilidade de incrementar o currículo com a obtenção de um duplo diploma também foi elemento motivador, além da possibilidade de estudar em uma universidade brasileira com reconhecimento e prestígio internacional.

Por fim, entre as motivações acadêmicas, podemos identificar também que a experiência de mobilidade internacional possibilitou para alguns a continuidade dos estudos, o que foi apontado pelos alunos vindos da África para a realização do Doutorado no Brasil. Nesse caso podemos perceber a força de aspectos sócio-econômicos e educacionais do país de origem influenciando a opção pela mobilidade. “A primeira vertente é que em Moçambique não há um curso de doutorado lá.” (P10, 45 anos, homem, moçambicano, doutorando em Administração de Empresas).

A perspectiva dos professores universitários

A partir da análise da experiência dos professores universitários também as três categorias temáticas foram identificadas, entretanto, as motivações acadêmicas e profissionais se entrelaçam e se sobressaem nesse grupo. A Figura 3 ilustra os elementos identificados:

FIGURA 3 – Categorias professores universitários



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Ao analisar as motivações dos professores, fica evidenciado que as **motivações acadêmicas e profissionais** se sobrepõem às **motivações pessoais**. Apenas dois professores apontam o desejo de conhecer outra cultura como fator importante para a decisão de realizar a mobilidade acadêmica, mesmo porque todos já haviam tido a experiência de estar no exterior anteriormente, especialmente para realização de congressos, o que de certa forma já havia lhes proporcionado alguma vivência intercultural. Podemos perceber que, embora separadas didaticamente entre motivações acadêmicas e profissionais, estas estão muito entrelaçadas para os professores, uma vez que suas motivações profissionais estão vinculadas à carreira acadêmica. O desejo de desenvolver a carreira acadêmica, de ter uma experiência internacional na carreira, de adquirir um alto padrão técnico e formar *networking* de pesquisadores e parcerias foi identificado na categoria de **motivações profissionais**. Consta-se, a partir da análise da fala de professores entrevistados, que há uma expectativa que a experiência do programa de mobilidade tenha o potencial de trazer benefícios não apenas à sua carreira profissional individualmente, mas também trazer ganhos institucionais, uma vez a formação de uma rede de pesquisadores poderia alavancar mais pesquisas e publicações conjuntas.

Percebemos que as **motivações acadêmicas** são muito claras e amadurecidas, até porque, com exceção de um caso, os demais entrevistados tiveram mobilidade para realização de parte do doutorado ou pós-doutorado. Assim, a possibilidade de trabalhar com um pesquisador referência em sua área, a possibilidade de completar

sua formação acadêmica, o desejo de obter conhecimentos que não encontrou no Brasil foram elementos identificados nessa categoria.

Eu pesquiso resiliência e então estudar na Universidade de Chicago e fazer esse link com uma das principais pesquisadoras da área era uma grande oportunidade... ver como é feita a pesquisa lá e como é o trabalho dela. (P1, mulher, fez doutorado sanduíche em Psicologia nos Estados Unidos)

Primeiro para adquirir um padrão técnico, para poder fazer pesquisa de alto nível. A segunda motivação é se relacionar com pessoas. Daí você monta um networking de pesquisadores, e você continua trabalhando, você produz resultados. (P4, homem, fez doutorado sanduíche nos Estados Unidos e pós-doutorado em Portugal, ambos em Economia)

A mobilidade internacional é central... tem que participar... aí você vai conhecendo as pessoas, as pessoas vão te conhecendo e você começa a desenvolver trabalhos com elas. Se ficar só aqui no Brasil é muito difícil participar desse processo (P4, homem, fez doutorado sanduíche nos Estados Unidos e pós-doutorado em Portugal, ambos em Economia)

A mobilidade internacional é uma maneira interessante de estabelecer laços, de conhecer pessoas, de fazer parcerias. (P3, homem, fez doutorado sanduíche e pós-doutorado em Sociologia na França)

As instituições que avaliam os programas *stricto sensu* cobram maior internacionalização. O primeiro passo é estabelecer parcerias, mas só isso não é suficiente. É importante a parceria, mas é preciso ter produtos dessa parceria, publicações conjuntas, ações desenvolvidas em conjunto. A mobilidade internacional do professor possibilita isso, gerar esses produtos. (P6, homem, fez pós-doutorado em Geografia e Planejamento Urbano em Portugal)

DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos na presente pesquisa e a consulta a outros textos que tratam das motivações de alunos para a realização de mobilidade internacional nos permitem constatar convergências com relação aos aspetos impulsionadores identificados. Motivações pessoais, acadêmicas e profissionais em conjunto foram também identificadas por Ramos (2009) e Teichler (2004). Teichler (2004), em estudo que buscou verificar as principais razões que influenciaram a decisão de jovens europeus de estudar no exterior pelo programa Erasmus, identificou entre as razões a oportunidade para autodesenvolvimento, o desejo de obter experiência de aprendizagem acadêmica em outro país, melhorar a compreensão da cultura de outro país e melhorar as perspectivas de carreira. Em estudo nacional, Ramos (2009) analisou as motivações 186 estudantes brasileiros da Universidade Federal de Minas Gerais para participar de um programa de mobilidade discente internacional. Identificou

que os jovens entrevistados esperavam que a mobilidade acadêmica cumprisse uma dupla função, ou seja, esperavam desenvolver competências instrumentais, como o aprimoramento linguístico, mas também demonstravam expectativas quanto à formação de disposições identitárias de tolerância e autonomia, as quais poderiam se converter em trunfos futuros no mercado escolar e de trabalho.

O conjunto de motivações encontradas entre os alunos brasileiros e estrangeiros reforça a ideia da mobilidade como um capital simbólico (FREITAS, 2005; 2009; ALLEMAND, 2004; MURPHY-LEJEUNE, 2007, 2003, 2002). Ou seja, a mobilidade parece ser vista e vivida pelos alunos como uma possibilidade de se desenvolver um capital cultural, à medida que se conhecem efetivamente novas culturas, e mais especificamente, como uma possibilidade de desenvolver o capital de mobilidade (FREITAS, 2005; 2009; MURPHY-LEJEUNE, 2007, 2003, 2002). Há uma expectativa dos alunos de que a mobilidade possa ampliar não apenas o capital intelectual, mas também proporcionar amadurecimento, autoconhecimento, tornando-os protagonistas do próprio crescimento, o que vai ao encontro dos achados de outros pesquisadores (LIMA et al., 2009; SILVA; PINTA, 2008; CICCHELLI, 2001). A busca da autonomia pessoal é evidenciada na fala dos estudantes entrevistados quando afirmam que o distanciamento do local de residência dos pais os levaria a “sair da zona de conforto”, “se virar sozinho”, desafiando seus limites pessoais e ampliando sua visão de mundo. Tais aspectos têm mais força especialmente entre os alunos mais jovens, o que parece evidenciar a ideia de que a mobilidade contribui para uma efetiva entrada no mundo adulto (OLIVEIRA; CERVENY, 2004).

A baixa idade média dos alunos brasileiros e estrangeiros entrevistados, especialmente os de graduação, reforça dados de outros estudos, os quais evidenciam que a população universitária tem buscado a experiência de mobilidade cada vez mais jovem, havendo uma tendência mundial de antecipação do início da formação internacional (LIMA et al., 2009). Isso nos leva a crer que na atualidade a mobilidade tem ganhado cada vez mais o *status* de rito de passagem para a vida adulta.

Características pessoais, como a curiosidade e o ímpeto de desbravar o novo, assim como a influência da família moldando o desejo de se realizar a mobilidade acadêmica também aparecem no relato de alunos brasileiros e estrangeiros, uma vez que afirmam que experiências de viagens e incentivos à interculturalidade se fazem presentes em seu contexto familiar. Além disso, muitos dos alunos entrevistados também

relatam que a mobilidade acadêmica é algo esperado e até cobrado no meio sócio cultural em que estão inseridos, havendo uma estrutura familiar e acadêmica que apoia a experiência. Esses dados indicam que tais aspectos parecem ter influência no desenvolvimento do capital de mobilidade desses jovens, o qual começa a ser construído antes mesmo da experiência da mobilidade física e espacial em si.

Tais ideias podem ser analisadas à luz de Freitas (2005; 2009), que propõe que pensemos que a construção do capital de mobilidade ocorre através de três mecanismos, de modo similar ao proposto por Bourdieu e Passeron (1969), quando explicam a reprodução do capital cultural. Esses mecanismos são: o **estado incorporado**, referindo-se ao que o indivíduo já traz consigo ou ao que foi estimulado no ambiente familiar e educacional, que seriam o desejo de aventura, curiosidade e respeito às diferenças; o **estado objetivado**, produto do acesso a informações, aprendizado de idiomas e domínio de tecnologias; e o **estado institucional**, incentivado e fornecido pela escola, pela participação em redes de estudos e intercâmbios, programas de treinamento, programas governamentais de fomento à formação no exterior. Assim, podemos entender que o capital de mobilidade não é um dom, mas produto de aprendizado e processos de socialização, similar ao que Bourdieu afirma sobre a essência do capital cultural. Entretanto, diferentemente do que aponta Bourdieu sobre a determinação do capital cultural, não temos evidências de que o *habitus* e as disposições de classe determinem de forma exclusiva a aquisição desse novo capital, embora pareçam exercer influência sobre ele, conforme evidenciam nossos dados empíricos.

As características sociais e culturais da amostra de alunos brasileiros e estrangeiros estudada parecem exercer influência na construção do capital de mobilidade à medida que tais alunos são provenientes de estratos médios da sociedade, a maioria teve oportunidade de viajar para o exterior anteriormente, aprender línguas e tem incentivo familiar para diferentes atividades culturais. Entretanto, conforme enfatiza Allemand (2004), o capital de mobilidade não advém de determinismo social, econômico ou cultural. Referindo-se à obra de Bourdieu, o autor também defende a ideia de que a mobilidade se constitui em um capital, entretanto, aponta que o capital de mobilidade se baseia em habilidades e competências e também é resultado de escolhas pessoais e estratégicas do indivíduo, embora não se limite a isso.

Nessa direção encontramos os apontamentos de Xavier de Brito (2004), que discute a influência do *habitus* nas trajetórias

dos estudantes brasileiros no exterior. Os dados de suas entrevistas mostram que as disposições familiares, mesmo que ativas, não são sempre incorporadas no sentido da reprodução. A autora lembra que diferenças de socialização podem ocorrer até dentro da mesma fratria.

Murphy-Lejeune (2002) também contribui para a discussão sobre a construção do capital de mobilidade, que se dá mediante a influência de múltiplas variáveis, incluindo a história familiar e pessoal, experiências de mobilidade, competências linguísticas, mas também traços de personalidade, tais como abertura ao diferente, flexibilidade, abertura ao outro. Todos esses aspectos foram identificados nos relatos de nossos entrevistados e surgem como motivações para realização da mobilidade como experiência acadêmica.

O desejo de aprender ou aperfeiçoar outro idioma aparece como uma forte motivação acadêmica tanto para os alunos brasileiros quanto estrangeiros. A aprendizagem de uma nova língua como fator motivador da mobilidade foi identificada por outros estudiosos (LIMA; RIEGEL, 2013; RAMOS, 2009; LIMA et al., 2009; NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008; PRADO, 2004; DI VITO; PICHON, 2003).

É interessante observar que a língua apresenta-se tanto como fator motivador para mobilidade, como influenciando a escolha do país de destino do aluno. Entre os alunos estrangeiros, a similaridade do Português com o Espanhol, língua que alguns alunos já dominavam, foi um fator decisivo para escolha do Brasil. O desejo de dominar o português foi algo apontado com ênfase pelos estrangeiros entrevistados, devido ao fato de o Brasil ser visto como um mercado promissor. Entre os alunos brasileiros, todos afirmaram dominar o inglês, entretanto, poucos países de língua inglesa foram eleitos como destino. Constatamos que o desejo de aprimoramento de uma terceira língua motivou os entrevistados a fazer a mobilidade em países de língua espanhola, francesa, alemã ou italiana. Muitos afirmam que isso seria um diferencial em seu currículo.

Tais resultados nos levam a constatar o valor atribuído às línguas, caracterizando-as como uma forma de capital (PRADO, 2004). Interessante também pensar que o valor atribuído às diferentes línguas pode variar, conforme apontado por Bourdieu (1987 apud PRADO, 2004, p.67): “[...] o conhecimento do inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou italiano”. Entretanto, lembra o autor, “[...] o peso das diferentes línguas pode variar no curso do tempo”. Nesse sentido, a força da língua inglesa no ambiente acadêmico e profissional é incontestável.

Entretanto, a competitividade do mundo profissional parece estar levando os alunos a buscarem cada vez mais a diversificação de seu capital linguístico, sendo esta uma importante motivação para a mobilidade acadêmica e para a definição do seu destino.

A análise das motivações acadêmicas de alunos brasileiros e estrangeiros nos permite ainda outras reflexões. Embora estas tenham sido apontadas pela maioria dos brasileiros como a segunda maior motivação, e ainda por alguns como a primeira, o conteúdo das respostas acaba por revelar pouca clareza em termos de projetos acadêmicos, especialmente entre os alunos de graduação. Os principais elementos são o desejo de aperfeiçoar outro idioma e de melhorar o currículo, o que revela perspectivas mais gerais. Estudar em determinada instituição de ensino para alcançar alguns conteúdos específicos foi apontado apenas por uma aluna de graduação. Ainda, a prospecção de alternativas de pós-graduação no exterior não foi apontada pelos alunos de graduação. Esse dado converge com os achados de Lima et al. (2009) e Lima e Riegel (2013), os quais também identificaram, em ambos estudos, que os motivadores do intercâmbio internacional de sua amostra de estudantes brasileiros tinham relação periférica com aspectos referentes à formação acadêmica, estando majoritariamente associados à possibilidade de desfrutar uma experiência intercultural e aperfeiçoar o nível de proficiência em uma língua estrangeira.

Entre os alunos estrangeiros, um pouco mais velhos em idade (27 anos de idade média, em contraste aos 21 anos de idade média dos brasileiros entrevistados) e a maioria alunos de pós-graduação, os projetos acadêmicos já se revelam com maior clareza e aparecem vinculados às motivações profissionais. A possibilidade de estudar em uma universidade com reconhecimento e prestígio internacional em sua área de formação e em um país promissor em termos de oportunidades profissionais, o que poderia alavancar a carreira, está entre as motivações apontadas. É interessante observar, ainda, que mesmo um dos alunos estrangeiros de graduação entrevistado revela, entre suas motivações, o desejo de prospectar alternativa de estágio internacional durante a mobilidade, o que foi mais um fator de motivação para a experiência. Cabe aqui pontuar que os alunos estrangeiros entrevistados advêm da área de Humanas e, mais especificamente, da área da Gestão. A área de Economia e Gestão é uma das mais procuradas por estudantes internacionais (LIMA et al., 2009), sendo que no Brasil existem universidades públicas e privadas com prestígio nessa área. Uma das universidades particulares acolhedora dos alunos estrangeiros entrevistados figura entre as 100 melhores do mundo para formação de executivos (TIMES HIGHER EDUCATION, 2013).

Talvez a pouca clareza quanto às motivações acadêmicas e profissionais observada entre os alunos brasileiros entrevistados possa estar ligada à dificuldade dos jovens de formular projetos acadêmicos de médio e longo prazo, e à dificuldade de planejamento de carreira, fato que também parece estar vinculado à questão de a mobilidade ocorrer no início da fase adulta e nos anos iniciais da graduação.

Ainda sobre as motivações acadêmicas, é possível observar o que alguns autores, entre os quais podemos citar Llewellyn-Smith e McCbe, (2008) e Laueremann (2012), chamam de “*push and pull factors*” (fatores de atração e repulsão, tradução nossa) para analisar as motivações para estudar no exterior e decidir o país de destino. Os fatores de repulsão são condições que os alunos querem evitar em seu país de origem (como, por exemplo, poucas oportunidades educacionais, condição econômica ou social insatisfatória), e os fatores de atração são as condições desejadas associadas ao país de destino (como, por exemplo, educação de mais alta qualidade, custos, reputação do país, estilo de vida). Entre os brasileiros, podemos identificar esse fator de atração quando uma das alunas aponta que uma das motivações para a mobilidade havia sido a expectativa de ter uma experiência de ensino melhor do que a brasileira. Também fatores de repulsão ficam evidenciados nas falas dos alunos estrangeiros de Angola e Moçambique, quando afirmam que a motivação para a mobilidade foi a possibilidade de continuar os estudos e fazer o doutorado, o que não seria possível em seus países de origem. Nesses casos, a mobilidade parece se configurar não apenas como uma opção, mas também como uma necessidade, a qual demanda grande mobilização de recursos pessoais (“*perseverança*”, “*foco*”, “*coragem*”) e econômicos (obtenção de uma bolsa de estudo), conforme enfatizado nos relatos dos alunos. Cabe destacar que os alunos de Angola e Moçambique entrevistados são os únicos casados do grupo amostral de estrangeiros, e com idade média de 46 anos, perfil que se diferencia do restante do grupo, o que parece ter um impacto importante em suas motivações.

Com relação aos recursos que viabilizaram a realização da mobilidade internacional entre alunos brasileiros e estrangeiros, é interessante trazer à discussão a questão do tipo de modalidade realizada e a influência das características socioeconômicas dos participantes. Todos os alunos brasileiros e estrangeiros realizaram mobilidade institucionalizada, embora alguns sem auxílio financeiro. Segundo a definição de Ballatore e Bloss (2008), a modalidade institucionalizada é aquela que inclui suporte ao programa e acordo entre as universidades. O segundo tipo seria a mobilidade espontânea, que ocorre em função de uma escolha individual, em que o aluno faz a

inscrição em uma instituição de ensino superior estrangeira sem possuir acordos universitários ou intergovernamentais e não possui suporte institucional ou financeiro (BALLATORE; BLOSS, 2008). Assim, embora 5 alunos brasileiros (3 alunos de universidades particulares e 2 de universidades públicas) e 7 alunos estrangeiros (5 de particulares e 2 de universidades públicas) não tenham recebido bolsa para custear as despesas de alojamento, alimentação, transporte, entre outras, todos fizeram a mobilidade por convênio bilateral, o qual não prevê auxílio financeiro ao estudante para custear o período de realização de estudos no exterior, mas prevê a isenção de taxas acadêmicas, como taxas de matrícula e mensalidades nas universidades conveniadas.

Constata-se que, especialmente nos casos dos alunos brasileiros, a mobilidade torna-se viável devido às condições socioeconômicas das famílias de origem e ao apoio financeiro que elas proporcionam, tendo em vista a valorização da experiência no contexto familiar. Esse dado corrobora os apontamentos de Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), que enfatizam que, nas últimas décadas, a valorização da dimensão internacional na formação dos filhos é um elemento que vem despontando com muita força no conjunto das práticas educativas das famílias das classes médias brasileiras, sobretudo em suas frações mais elevadas.

A análise das motivações dos professores revela um panorama bastante diferente daquele dos alunos brasileiros e estrangeiros, o que era esperado não apenas devido à fase de desenvolvimento como também devido ao estágio de carreira em que se encontram quando realizaram a mobilidade. Nesse grupo, constatamos que as motivações denominadas pessoais têm pouca relevância na decisão, embora o desejo de conhecer e viver no cotidiano de outra cultura tenha sido um elemento apontado. O desejo de amadurecimento pessoal, tão enfatizado pelos alunos brasileiros e estrangeiros, não foi um aspecto de motivação apontado pelos professores. Entretanto, cabe afirmar que, ao serem questionados sobre os ganhos da experiência, aspecto que não foi objeto de discussão nesse artigo, a possibilidade de autoconhecimento proporcionada pela experiência foi destacada pelos nossos participantes.

No grupo de professores, as motivações acadêmicas e profissionais são imperiosas, as quais aparecem entrelaçadas em seus discursos. A clareza dos projetos acadêmicos e profissionais os leva a escolhas pontuais de países de destino, universidades e professores orientadores, uma vez que todos fizeram a mobilidade para fins de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente doutorado e pós-doutorado. Assim, os professores evidenciaram em seus relatos que buscaram as

universidades e os pesquisadores que são referência em suas áreas de estudo para a realização da mobilidade. Certamente, essa clareza de objetivos de médio e longo prazo foi determinante para um bom aproveitamento da experiência.

Todos os professores, atuantes tanto em universidades públicas quanto privadas, realizaram a mobilidade institucionalizada (BALLATORE; BLOSS, 2008), com auxílio financeiro de bolsas provenientes de órgãos nacionais de fomento. Isso foi possível, conforme evidenciado em seus relatos, pelo incentivo à mobilidade acadêmica docente em suas universidades, à boa avaliação dos programas *stricto sensu* a que estavam vinculados, à adequação do projeto proposto à sua área de estudo e atuação docente e ao reconhecimento das universidades de destino como de alto padrão acadêmico e científico.

A motivação para a realização da mobilidade acadêmica reforça a ideia de que esta é um capital simbólico importante para o professor. A ampliação do capital social por meio da formação de *networking* de pesquisadores e o aprimoramento do capital humano por meio da aquisição de um padrão técnico internacional são aspectos que revelam a importância da mobilidade acadêmica para os professores não apenas na dimensão individual, mas também na esfera institucional, à medida que os aproxima da maneira internacional de fazer ciência e consolida acordos institucionais.

A importância das redes de relacionamentos dos professores no processo de internacionalização de Instituições de Ensino Superior foi discutida por Duarte et al. (2012). Os autores indicam, a partir dos resultados obtidos em estudo comparativo de casos de duas universidades brasileiras, que as redes de relacionamentos dos docentes têm um papel importante no processo de internacionalização, sobretudo no nível da pós-graduação. Os acordos institucionais formais são essenciais para fomentar o processo de internacionalização, entretanto, para algumas ações específicas, a simples assinatura do acordo não é suficiente. As pesquisas e as publicações conjuntas são exemplos de ações que resultam da interação entre acadêmicos. Embora os acordos formais criem condições para ações de internacionalização, sua efetivação ocorre quando as relações entre instituições dão lugar ao desenvolvimento de relacionamentos entre seus membros. Nesse sentido, observamos na fala dos professores entrevistados no presente estudo que a possibilidade de efetivar parcerias de pesquisas e formar *networking* com outros pesquisadores da área são motivações importantes para a realização da mobilidade, o que certamente fortalece o processo de internacionalização das universidades em que atuam.

O levantamento e a análise de material bibliográfico sobre o tema mobilidade internacional nos fez constatar que são praticamente inexistentes pesquisas que analisam as motivações de professores universitários. As pesquisas são voltadas, quase exclusivamente, à população discente. Localizamos apenas uma pesquisa com foco específico no professor universitário que buscou analisar os motivos da opção pela expatriação acadêmica (RICHARDSON; McKENNA, 2001). Por meio de uma pesquisa qualitativa, 30 professores foram entrevistados sobre suas “motivações para ir”. Apesar de os objetivos serem diferentes, podemos dizer que nossos resultados convergem com algumas das principais razões encontradas por Richardson e McKenna (2001), quais foram: o desejo de explorar mais o mundo e conhecer outras culturas e o desejo de desenvolver a carreira, aumentando o networking e enriquecendo futuros projetos.

Constatamos que o estudo dos processos de mobilidade na perspectiva de professores constitui-se num campo fértil e ainda inexplorado de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material apresentado e discutido ao longo deste artigo nos permite constatar que a mobilidade acadêmica internacional, fenômeno já tão expressivo na atualidade e ainda em expansão, tanto no cenário mundial e quanto nacional, revela-se como um importante capital simbólico para alunos e professores universitários. Diferentes motivações impulsionam a construção desse capital, o qual parece sofrer influência de vários fatores, tais como a história pessoal e familiar, *background* cultural e social, as competências linguísticas, as características de personalidade, entre outros.

Motivações pessoais, acadêmicas e profissionais entram em cena para a escolha da mobilidade internacional como um caminho a ser trilhado no processo de formação. Entretanto, o olhar comparativo para os diferentes grupos estudados nos fez constatar que tais motivações têm forças diferentes de acordo com o estágio de desenvolvimento e de formação que se está vivendo. Esse dado fortalece a ideia de que a literatura sobre internacionalização da educação superior e sobre mobilidade acadêmica internacional deve dar atenção às diferenças dos processos envolvidos na graduação e na pós-graduação, assim como ao desafio de coordenar as ações de uma e de outra, a fim de maximizar os benefícios para os atores envolvidos e para a instituição.

As experiências analisadas permitiram observar que, especialmente no nível da graduação, a participação dos jovens em programas de mobilidade internacional ocorre em estágios iniciais de formação, o que acaba por revelar motivações pouco alinhadas a projetos acadêmicos ou profissionais mais claros e consistentes de médio e longo prazo. O desejo de conhecer outras culturas e de alcançar maior amadurecimento por meio da experiência da mobilidade é uma motivação que se sobressai nesse grupo, além do aprendizado ou aperfeiçoamento de uma língua estrangeira. Com isso, não estamos deixando de considerar a importância da experiência de mobilidade para o desenvolvimento pessoal e intercultural do jovem, o que de fato é aspecto central para a sua formação global e o desenvolvimento de seu capital de mobilidade e que também justifica o grande investimento dos pais para a realização dessa experiência na graduação. Gostaríamos, entretanto, de enfatizar que outros aspectos podem ser potencializados para o pleno aproveitamento da experiência, levando em consideração as possibilidades abertas não apenas pelos fatores pessoais e interculturais, mas também pelos fatores acadêmicos e profissionais implicados.

Tendo em vista que no Brasil vivemos um momento em que políticas públicas mais democráticas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional começam a ser implementadas, destacamos a importância do desenvolvimento, no contexto universitário, de projetos de orientação e aconselhamento ao jovem, tanto antes como após a realização da mobilidade, para que essa experiência seja plenamente utilizada a favor de seu crescimento pessoal, intercultural, acadêmico e profissional e para que ele próprio possa ser um agente multiplicador dessa experiência no contexto em que está inserido.

No nível da pós-graduação, cabe destacar o importante papel da mobilidade acadêmica internacional como impulsionadora dos projetos acadêmicos e profissionais dos atores envolvidos. Cabe também destacar, especialmente quando se volta o olhar para o docente que investe na mobilidade internacional como parte de sua formação, o importante papel dessa ação no processo de internacionalização das instituições de educação superior envolvidas. A contribuição do professor poderá se tornar muito mais ativa por diferentes razões: por capacitar-se para desenvolver um currículo mais internacional, desenvolver uma didática em sintonia com um ambiente globalizado, adquirir *background* para atuar em processos de orientação e aconselhamento de alunos candidatos a programas de mobilidade internacional, incentivar e estimular a convivência intercultural no contexto universitário. Além disso, o capital social

ampliado por meio da formação de redes de relacionamentos com outros pesquisadores tem uma influência importante na efetivação e consolidação de acordos institucionais internacionais.

Esperamos que o conhecimento aqui apresentado possa estimular outros estudos acerca da temática, tendo em vista a compreensão ampliada do processo da mobilidade acadêmica. Nessa direção, como desdobramentos possíveis, focos interessantes seriam: analisar o processo de adaptação do indivíduo no país de destino, as competências desenvolvidas, os impactos da experiência de mobilidade na formação acadêmica e na carreira profissional e os impactos das experiências de mobilidade docente no processo de internacionalização das instituições de ensino superior.

Vivemos um momento de abertura contínua da universidade para o encontro e a convivência de diferentes culturas e saberes. Esperamos que as especificidades desse encontro e das construções que nele ocorram possam ser cada vez melhor compreendidas.

REFERÊNCIAS

- ALLEMAND, S. La mobilité comme capital: voyages, migrations, mobilités. **Sciences Humaines**, Paris, n.145, jan. 2004. Disponível em: <http://www.scienceshumaines.com/la-mobilite-comme-capital_fr_3727.html>. Acesso em Set. 2016.
- ALTBACH, P. G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. **The NEA 2005 Almanac of Higher Education**, p. 63-74. Disponível em: <www.neadental.org> Acesso em 28 nov. 2014.
- BALLATORE, M.; BLOSS, T. Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus. In: DERVIN, F.; BYRAM, M. (Dir.). *Échanges et mobilités académique : Quel bilan?* Paris : L'Harmattan, 2008. p. 17-42.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1995.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- _____. **Poder simbólico**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3.ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Estudiantes y la cultura**. [S.l.]: Labor, 1969.
- CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O Ensino Superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, p. 69-96. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- CICCHELLI, Vincenzo. **La construction de l'autonomie: Parents et jeunes adultes face aux études**. Paris: Presses universitaires de France, 2001.
- CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O programa**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>. Acesso em 13 Dez. 2014.

- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a Educação'. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.
- DE WIT, H. Recent trends and issues in international student mobility. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 59, p. 13-14, 2010.
- DI VITO, P.; PICHON, L. A. **Séjour d'études à l'étranger et insertion professionnelle**. Strasbourg, Observatoire universitaire régional de l'insertion professionnelle, 2003.
- DUARTE, R. G.; CASTRO, J. M.; CRUZ, A. L. A.; MIURA, I. K. O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 343-370, mar.2012.
- FINDLAY, A. M. et al. World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. **Transactions of the Institute of British Geographers**, Londres, n. 37, p. 118-131, 2012.
- FREITAS, M. E. **Executivos brasileiros expatriados na França**. São Paulo, EAESP/FGV, Monografia para concurso de professor titular, 2005.
- _____. O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 45, p. 79-89 abr./jun, 2008,.
- _____. A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades? In: BARBOSA, L. (Coord.). **Cultura e Diferença nas Organizações: reflexões sobre nós e os outros**, 2009. p. 89-115.
- GUIMARÃES, S. R. E. F.; TADEUCCI, M. de S., OLIVEIRA, A. L. de. Estudo Bibliométrico em gestão intercultural, internacionalização e mobilidade acadêmica: foco no ensino superior. **Revista Janus**, Lorena, n.17, p. 55-65, 2013.
- KNIGHT, J. Understanding Education Hubs within the Context of Crossborder Education. In: KNIGHT, J.(Ed.). **International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models**. New York: Springer, 2014. p.13-27.
- _____. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: DEARDORFF, D. K. et al. (Ed.). **The Sage Handbook of International Higher Education**. USA: Sage Publications, 2012. p.27-42.
- _____. Higher Education Crossing Borders: A Framework and Overview of a New Development and Issues. In: SAKAMOTO, R.; CHAPMAN, D. W. (Ed.). **Cross-border Partnerships in Higher Education: Estrategies and Issues**. New York: Routledge, 2010. p.16-43.
- _____. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale**. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p.11-45.
- _____. Internationalization: management strategies and issues. **International Education Magazine**, Ottawa, v. 9, n. 1, p. 6-22, 1993.
- LAUERMAN, F. To go or not to go: the decision to pursue higher education abroad. **Advances in Motivation and Achievement**, Bingley, v.17, p.177-204, 2012.
- LIMA, M. C. Mobilidade Acadêmica *Made in South*. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE PESQUISA PENSAMENTO ESPM, 1, São Paulo, 2013. **Resumos...** São Paulo: ESPM, 2013. Disponível em: <<http://www2.espm.br/pesquisa/caepm/eventos/pensamento-espm>>. Acesso em Set. 2016.

- LIMA, M. C.; VIEGEL, V. A influência da mobilidade acadêmica sobre a formação dos jovens. **Negócios e Talento**, Porto Alegre, v. 2, n. 11, p. 70-80, 2013.
- LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O Sistema de educação mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.
- LIMA, M. C.; RIEGEL, V.; CARMIGNANI, P.; GARCIA, R.; MATSUNAKA, F. Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de administração. In: ENEPQ, 2, Curitiba, 2009. **Anais...Curitiba: ANPAD**, 2009. p. 1-16.
- LLEWELLYN-SMITH, C.; McCABE, V. S. What is the attraction for Exchange students: the host destinations or host university? Empirical evidence from a study of an Australian university. **International Journal of Tourism Research**, New Jersey, v. 6, n. 10, p. 593-607, 2008.
- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior- Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.
- MURPHY-LEJEUNE, E. **Student Mobility and narrative in Europe**: The new strangers. London: Routledge, 2002.
- _____. An Experience of interculturality: Student travellers abroad. In: GEOFF, A.; BYRAM, M.; FLEMING, M (Ed.). **Intercultural Experience and Education**. Trowbridge, United Kingdom: Cromwell Press, 2003. p. 101-113.
- _____. Identity, culture and language learning: the benefits of a mobility capital. In: PEARSON-EVANS, A; LEAHY, A (Ed.). **Intercultural Spaces**: Language, Culture, Identity. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 219-226.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, ago. 2008.
- OCDE. **Education at a Glance**. Paris: OCDE, 2012.
- OLIVEIRA, A. L. Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas Reflexões Metodológicas. In: CHAMON, E. M. Q. O. **Gestão e Comportamento Humano nas Organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 180-205.
- OLIVEIRA, A. L.; CERVENY, C. M. Visitando a família madura. In: CERVENY, C. M. O. et al. (Org.). **Visitando a família ao longo do ciclo vital**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 85-126.
- PRADO, C. L. Um aspecto do Estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os “intercâmbios”. In: ALMEIDA, A. M. F. et al. (Org.). **Circulação Internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 64-84.
- RAMOS, V. C. **Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de mobilidade discente internacional para a graduação” da UFMG**. 137f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.
- RICHARDSON, J.; McKENNA, S. Leaving and experiencing: why academics expatriate and how they experience expatriation. **Career Development International**, Bingley, v. 7, n. 2, p. 67-78, 2001
- SEIDEL, J. **Ethnograph v5.0**: a user's guide. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

- SEIDEL, J.; CLARK, J. A. The Ethnograph: a computer program for the analysis of qualitative data. **Qualitative Sociology**, Cham, v. 7, n. 1-2, p. 110-125, Spring and Summer 1984.
- SILVA, R. C. F; PINTA, S. R. R. Brincando de trabalhar, aprendendo com a vivência: o desenvolvimento de competências a partir de uma experiência de vida. **Internext: Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 136-161, jan./jun. 2008.
- STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 2. ed. Thousand Oaks, United States: Sage Publications, 1998.
- TEICHLER, U. Temporary Study abroad: the life of ERASMUS students. **European Journal of education**. V. 39, n.4, 2004.
- _____. Internacionalization as a challenge to higher education in Europe. **Tertiary Education and management**, Heidelberg, n. 5, p. 5-23, 1999.
- TIMES HIGHER EDUCATION. Alma Mater Index: Global Executives 2013. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.co.uk/news/alma-mater-index-global-executives-2013/2007032.article>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Paris: 1998. Disponível em: <www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- _____. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior e la investigación para el cambio social y el desarrollo: comunicado**. Paris, 2009. Disponível em: <www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- VÁZQUEZ, L. K.; MESA, F. R.; LÓPEZ, D. A. To the ends of the Earth: student mobility in Southern Chile. **International Journal of Educational Management**, Bingley, v. 28, n. 1, 2014, p. 82-95.
- XAVIER DE BRITO, A. *Habitus* de Herdeiro, *Habitus* Escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, A. M. F. et al. **Circulação Internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 83-103.

Submetido: 08/04/2015

Aprovado: 17/07/2015

Contato:

Profa. Dra. Adriana Leonidas de Oliveira
 Departamento de Psicologia
 Universidade de Taubaté
 Av. Tiradentes, 500. Bom Conselho.
 Taubaté | SP | Brasil
 CEP 12.030-180