



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM
REDE NACIONAL – PROFIAP

KAREN DA ROCHA OLIVEIRA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Os fatores de
influência no Processo Decisório de Estudantes Internacionais da UFPI**

DISSERTAÇÃO

Teresina

2018

KAREN DA ROCHA OLIVEIRA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Os fatores de
influência no Processo Decisório de Estudantes Internacionais da UFPI**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Rabêlo Neto

Teresina
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

- O48i Oliveira, Karen da Rocha.
Internacionalização da educação superior : os fatores de influência no processo decisório de estudantes internacionais da UFPI / Karen da Rocha Oliveira. -- 2018.
103 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), Teresina, 2018.
“Orientação: Prof. Dr. Alexandre Rabêlo Neto.”
1. Internacionalização - Universidade Federal do Piauí (UFPI).
2. Estudantes estrangeiros. 3. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). I. Título.

CDD 379.129 812 2

KAREN DA ROCHA OLIVEIRA

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Os fatores de influência no
Processo Decisório de Estudantes Internacionais da UFPI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de Concentração: Administração Pública

Linha de Pesquisa: Internacionalização

Orientador: Alexandre Rabêlo Neto

Aprovado em 30 de novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Rabêlo Neto (UFPI)
Orientador

Prof. Dr. Eulálio Gomes Campelo Filho (UFPI)
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Flávia Lorene Sampaio Barbosa (UFPI)
Examinador Externo ao Programa

AGRADECIMENTOS

“Perante um obstáculo, a linha mais curta entre dois pontos pode ser a curva.” E foram nessas curvas que encontrei pessoas singulares e recebi a contribuição, direta ou indireta, de perto ou de longe, dos que aqui menciono.

Primeiramente, recebi a ajuda de Deus, pois este me concedeu proteção e iluminação durante esta jornada. Agradeço, igualmente, a meus pais, Eudina e Santino, e meu irmão, Felipe, pois eles foram a fonte da força que precisei, sempre participando intensamente, incentivando-me e aconselhando-me com um carinho singular. Mais que afeto, meus pais proveem exemplos de honestidade, hombridade e caráter, ensinam-me a primazia dos valores e acreditam nas minhas escolhas. Qualquer que seja a extensão das minhas palavras, elas nunca serão suficientes para descrever meu sentimento de respeito e admiração.

Agradeço também aos entrevistados das entrevistas e aos amigos, pela amizade sólida, constante e verdadeira e, em especial, às pessoas que contribuíram com conselhos valiosos durante a produção: Bruna, Carol, Débora e Josivan. Agradeço pela ajuda.

Registro aqui minha eterna gratidão a todos meus professores e, especialmente, a meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Rabêlo, pelas palavras honestas, pela disposição em ajudar, pela torcida, atenção e paciência. Obrigada por me ensinarem a beleza das diferenças. E que este não seja o fim, e sim o começo, de novas e maiores empreitadas.

EPÍGRAFE

“Viva como se fosse morrer amanhã.
Aprenda como se fosse viver eternamente.”

Mahatma Gandhi

RESUMO

OLIVEIRA, Karen da Rocha. **Internacionalização da educação superior:** os fatores de influência no processo decisório de estudantes internacionais da UFPI. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2018.

Os aspectos da Internacionalização de uma Instituição de Ensino Superior podem ser evidenciados através do processo decisório e dos fatores que atraem (*pull*) os estudantes a determinada Instituição Federal de Ensino Superior e os fatores que compõem (*push*) estudantes a deixar seus países natais (ou de proveniência) em função de aspirações educacionais. Este estudo, nesse sentido, buscou analisar processo decisório e perspectivas de alunos internacionais da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que vivenciaram a institucionalização do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas individuais e interpretados através da análise de conteúdo e análise documental. O estudo elucidou a evolução da política de internacionalização da universidade no tocante ao PEC-G, além de críticas e elogios às iniciativas institucionalizadas no âmbito do UFPI e ainda cinco categorias de análise: Efeito País de Proveniência, Efeito País Anfitrião, Efeito Instituição de Destino, Imagem da Cidade e Razões Pessoais. O trabalho, nesse sentido, contribuiu teoricamente ao indagar acerca do processo decisório de estudantes estrangeiros, contribuiu metodologicamente ao tentar entender em profundidade as opiniões dos entrevistados (perspectiva qualitativa e descritiva) e trouxe também informações úteis a stakeholders da instituição em análise.

Palavras-chave: Estudantes estrangeiros; PEC-G; Internacionalização; Instituições Públicas de Ensino Superior.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Karen da Rocha. **Internationalization of Higher Education:** factors that influence the decision-making process of international students of Federal University of Piauí. 2018. 100 p; Dissertation (Master of Public Administration) – National Professional Master of Public Administration (PROFIAP). Federal University of Piauí (UFPI), Teresina, 2018.

Students' decision-making process involve factors that attract students to a certain Institution of Higher Education and factors that push students to leave their home countries in function of educational aspirations. Those are aspects of the internationalization of every Higher Education Institution and this study sought to analyze this decision-making process of international students from the Federal University of Piauí (UFPI) that participate on the Undergraduate Program of Students (PEC-G). Data was collected through bibliographical research and individual interviews and interpreted through content analysis and document analysis. The study elucidated criticisms and compliments to the internationalization carried out under PEC-G and five categories of analysis: Country of Origin Effect, Host Country Effect, Host Institution Effect, City Image and Personal Reasons. The work, in this sense, inquired about the decision process of foreign students, contributed to understanding the opinions of the interviewees and brought useful information to stakeholders of the institution under analysis.

Keywords: International Students; PEC-G; Push and Pull Factors; Internationalization; Public Higher Education Institutions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PUSH AND PULL FACTOR

FIGURA 2 – SOFT POWER E HARD POWER

FIGURA 3 – ORIGEM DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL

FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS BOLSAS DO PEC-G NA ÁFRICA (2000-2016)

FIGURA 5 – NÚMERO DE ESTUDANTES PEC-G EM IES COM/SEM PLE (DE 1993 A 2015).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RESUMO DOS ENFOQUE DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS IES

QUADRO 2 – EXEMPLOS DE *PUSH* E *PULL FACTORS*

QUADRO 3 – TRABALHOS ANTERIORES ACERCA DAS MOTIVAÇÕES PARA SELEÇÃO DE IES ESTRANGEIRAS

QUADRO 4 – PRINCIPAIS FATORES E VARIÁVEIS IDENTIFICADOS NO PROCESSO DE ESCOLHA DOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS

QUADRO 5 – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES POR REGIÃO NO PEC-G

QUADRO 6 – PAÍSES QUE ASSINARAM ACORDOS BILATERAIS RELATIVOS AO PEC-G

QUADRO 7 – VAGAS OUTORGADAS A ESTUDANTES PEC-G (UFPI)

QUADRO 8 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

QUADRO 9 – MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PESQUISA

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SELECIONADOS PEC-G 2000 A 2017 – ÁFRICA.

TABELA 2 – SELECIONADOS PEC-G 2000 A 2017 – AMÉRICA LATINA E CARIBE

TABELA 3 – SELECIONADOS PEC-G 2000 A 2017 – ÁSIA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DCE/MRE – Divisão de Temas Educacionais/Ministério das Relações Internacionais

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisa

IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MRE – Ministério das Relações Exteriores

OECD – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação

PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problematização	15
1.2 Objetivos Da Pesquisa	17
1.3 Justificativa E Contribuições Da Pesquisa	18
1.4 Estrutura Do Trabalho.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Internacionalização: O Aspecto Institucional.....	21
2.2 Internacionalização: O Processo Decisório.....	26
2.3 Efeito País De Proveniência	34
2.4 Efeito País Anfitrião	35
2.5 Efeito Instituição De Destino E Imagem Da Cidade.....	38
2.6 Razões Pessoais	40
2.7 Programa De Estudantes-Convênio De Graduação (Pec-G)	41
2.8 A Universidade Federal Do Piauí.....	52
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
3.1 Delineamento da Pesquisa	56
3.2 Estratégias De Coleta De Dados.....	57
3.3 Estratégias De Análise De Dados	60
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	63
4.1 Perfil Dos Sujeitos Da Pesquisa	63
4.2 Efeito País De Proveniência	65
4.3 Efeito País Anfitrião	66
4.4 Razões Pessoais	67
4.5 Imagem Da Cidade	69
4.6 Efeito Instituição De Destino	69
4.7 Perspectivas sobre a Institucionalização do PEC-G	70
4.8 Sumarização.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
5.1 Achados De Pesquisa.....	81
5.2 Contribuições Do Estudo.....	83

5.3 Limitações E Sugestões De Estudos Futuros	84
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	97
APÊNDICE B – CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DE ACORDO COM OS FATORES ABORDADOS	98

1 INTRODUÇÃO

A introdução desta pesquisa traz o contexto científico e socioeconômico das Instituições de Ensino Superior (IES), o qual envolve rápida expansão, aumento da complexidade, competitividade, e constantes pressões de mercado para que haja adaptação à avolumada e diversificada demanda internacional (MOROSINI, 2011).

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O crescimento na mobilidade estudantil tem sido um elemento fundamental da educação superior (ou terciária) global e a razão entre o número de estudantes “migrantes” e o total de matrículas no ensino superior no mundo tem permanecido relativamente estável (OECD, 2016). Segundo o relatório *Education at a Glance 2016* (OECD, 2016), em torno de cinco milhões de universitários matriculados em programas com mais dois anos de duração – graduação, pós-graduação e diploma vocacional – estudam no exterior. A OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) ainda projetou que esse número poderá atingir os 8 (oito) milhões de estudantes em 2025, constatando também que cinco países hospedaram quase dois terços de todos os estudantes de ensino superior que optaram por estudar no exterior: Estados Unidos (26%), Reino Unido (13%), Austrália (8%), França (7%) e Alemanha (7%) (OECD, 2016).

Nesse contexto, o estudo do comportamento estudantil em relação à seleção de serviços educacionais de nível superior surgiu para possibilitar que as instituições públicas ofertantes de vagas para alunos internacionais ajustem-se e adaptem-se à crescente presença de estudantes com *backgrounds* diferentes em seus *campi* e estimulem a mobilidade estudantil de seus alunos nativos/locais (BARTELL, 2003). No entanto, a despeito da ampla disponibilidade de pesquisas em língua inglesa sobre motivações para o deslocamento estudantil internacional, poucos pesquisadores analisaram a mobilidade de estudantes abordando países em desenvolvimento como destino e não há uma ampla disponibilidade de estudos acerca das relações Sul-Sul no contexto da Educação Superior ou de fluxos contrários ao padrão dominante (fluxo de alunos de países desenvolvidos em direção a outros países em desenvolvimento) (CANTWELL et al., 2008).

É importante, assim, entender e investigar como os estudantes internacionais tomam conhecimento sobre as ofertas de vagas das Instituições de Ensino Superior brasileiras

(agregadas sob a redoma de programas facilitadores), como informam a decisão de efetivamente frequentar a mesma, e como vivenciam o momento de efetiva integração à instituição de ensino selecionada. De acordo com dados do *Open Doors Report do Institute of International Education* (IIE, 2017), o Brasil ocupa apenas a 24^a posição entre países anfitriões (países de destino) de estudantes norte-americanos que migraram com finalidades educacionais — o que significa o país recebeu 1% do total de americanos que estudaram no exterior entre 2014 e 2016. Essa contagem representa uma mudança negativa (queda) de 11,4% em relação aos anos anteriores (IIE, 2017), porém essa tendência não foi observada no tocante às migrações Sul-Sul.

Os números relativos à quantidade de estudantes contemplados pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), por exemplo, continuam igualmente significativos e o fluxo de estudantes tem se mantido estável nos últimos anos – conforme dados do MEC, constantes nas Tabelas 1, 2, e 3 apresentadas posteriormente neste trabalho. O PEC-G, nesse contexto, é uma das iniciativas brasileiras que visa formar e qualificar estudantes estrangeiros, ofertando vagas gratuitas em IES nacionais. A responsabilidade pela implementação do Programa é conjunta, abrangendo o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação (MEC): o MRE é responsável por “coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras” (BRASIL, 2013) e ao Ministério da Educação compete “coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do programa” (BRASIL, 2013, p. 1).

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), nessa conjuntura, participa através da “cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições estrangeiras e internacionais” (PDI, 2015, p. 179) como forma de acelerar e incrementar a qualidade do ensino. Durante a vigência do PDI 2005-2009, por exemplo, a implantação do “Ciência sem Fronteiras” foi o que constituiu a bússola das políticas, metas e projetos concernentes à internacionalização. E, atualmente, a instituição aponta consistentemente como um de seus valores organizacionais o aprofundamento do processo de internacionalização (PDI, 2015, p. 179). Até o sítio eletrônico e a Editora da universidade são vistos como canais institucionais que instrumentalizam a relação da organização com indivíduos e organismos do exterior (PDI, 2015).

A simples existência de estratégias de internacionalização e intercâmbio de docentes e discentes, no entanto, não é capaz de afastar instantaneamente a natureza autocentrada ou domesticamente desenvolvida de uma instituição (DE WIT, 2002). Apesar de ajudarem na

consolidação das universidades como ambientes multiculturais de aprendizado mútuo (GUILLAUME, 2002) e cidadania global (FALK, 1994) – expandindo a consciência, a tolerância e potencializando o aprendizado estudantil a partir da inclusão supranacional (VISLIE, 2003) – a presença de alunos internacionais ou de um corpo de estudantes miscigenado culturalmente não necessariamente implica que os estudantes de uma universidade desenvolverão automaticamente respeito e entendimento de outras regiões ou das grandes questões globais (DE WIT, 2002).

É preciso que as instituições estudem e estimulem conscientemente as trocas de experiências com potencial para criar alteridade multicultural (DE WIT, 2002) e investiguem e ampliem a discussão teórica acerca da internacionalização, trazendo respostas que concernem à compreensão desse objeto através do ponto de vista do estudante estrangeiro.

Assim, considerando que é preciso que haja uma reflexão das estruturas e parâmetros criados para guiar a internacionalização dentro da Universidade Federal do Piauí, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: *Como os alunos vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) enxergam a internacionalização da Universidade Federal do Piauí (UFPI) à luz de seus processos decisórios e suas vivências locais?*

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A observação, sistematização e explicação da internacionalização das universidades públicas federais brasileiras é o leme que direciona o objetivo principal desta pesquisa, que é: *analisar a internacionalização da Universidade Federal do Piauí (UFPI) à luz dos processos decisórios e vivências locais dos estudantes vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, eles são:

a) Diagnosticar quais fatores influenciaram alunos internacionais a estudar na Universidade Federal do Piauí (UFPI);

b) Descrever as experiências dos estudantes internacionais vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) em relação às políticas de internacionalização da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Buscou-se explorar questões que surgiram ao longo do levantamento teórico dentro do contexto de um caso único de uma Instituição de Ensino Superior que está em processo de desenvolvimento e amadurecimento da sua estratégia internacional (PDI, 2015) e utilizou-se a vivência dos ex-alunos do PEC-G – e o que esteve envolvido em seus processos decisórios –

para criar uma ponte entre as duas facetas da internacionalização (a faceta acadêmica e a institucional).

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Utilizando a revisão da literatura – especialmente a ligada à internacionalização educacional – é possível agrupar conceitos-chave para a compreensão do que realmente influencia a escolha estudantil. Através das pesquisas de Mazzarol et al. (1997), por exemplo, apontou-se que a reputação da instituição tende a influenciar a decisão dos estudantes durante o processo de seleção da Instituição de Destino. E ainda que a reputação está ligada à qualidade do serviço, variedade de cursos, tecnologia, esforços de *marketing*, competência do *staff*, alianças estratégicas, e recursos em geral (MAZZAROL et al., 1997).

A princípio, o esperado era encontrar outros trabalhos em português relacionados ao processo decisório estudantil dos alunos vinculados ao PEC-G no âmbito de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. No entanto, entre janeiro e maio de 2018, não foi encontrada – ou seja, não constou no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – qualquer dissertação, tese ou estudo de pós-graduação que tivesse como objeto questões relativas à internacionalização da Universidade Federal do Piauí ou tratasse do processo decisório dos estudantes ligados ao PEC-G no âmbito da Instituição.

No Brasil, foram encontrados estudos sobre as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições privadas de educação superior (SILVA, 2013); sobre as experiências, crenças e identidades de candidatos ao PEC-G focados na aprendizagem de português como segunda língua (YAMANAKA, 2013); sobre a inserção de estrangeiros no Programa de Estudantes Convênio de Graduação em uma universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais (KARWOSKI, 2013); sobre o universo dos estudantes guineenses do PEC-G nas cidades de Fortaleza/CE e Natal/RN (PINTO CÓ, 2011); sobre a adaptação e satisfação globais dos alunos do PEC-G na UFRGS (ANDRADE; TEXEIRA, 2009; QUADROS, 2014; CABRAL, 2015); sobre a análise dos significados que circunscrevem a experiência migratória de alunos do PEC-G (LIMA; FEITOSA, 2017); sobre racismo e discriminação racial vivenciada pelos estudantes PEC-G dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) na UFMT e na UnB (MÜLLER; SILVA, 2016); e sobre trajetórias estudantis e questões étnico-raciais e culturais levantadas pelos alunos de Cabo Verde e Guiné-Bissau frequentadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ligados ao PEC-G (FIGUEIRA, 2014). Nesse contexto, também se constatou que entre os

debates que ganham força no seio de Instituições de Ensino Superior Públicas de países em desenvolvimento está o questionamento da juventude concernente ao dilema de internacionalizar frente à situação dos alunos do próprio país que não têm acesso gratuito à educação terciária de qualidade (KARWOSKI, 2013).

O que não foi encontrado, porém, foram estudos em instituições públicas de ensino que refletissem, concomitantemente, o processo decisório dos estudantes PEC-G e as estratégias, planos e metas associados à internacionalização das universidades públicas brasileiras – que estão, geralmente, contidas nos Planos de Desenvolvimento Institucional.

Assim, percebeu-se, ainda no início do delineamento desta pesquisa, que: os estudos que envolveram alunos do PEC-G realizados em universidades brasileiras não analisaram o processo decisório dos mesmos; as pesquisas internacionais que abordaram os fatores decisórios envolvidos na seleção de uma universidade internacional, em sua maioria, avaliaram o tópico a partir de uma perspectiva quantitativa e, portanto, contribuiu-se com uma análise qualitativa e descritiva; e, por fim, contribuiu-se ao prover informações úteis aos *stakeholders* institucionais e referenciar as estratégias da própria universidade – nomeadamente, aquelas constantes no PDI – como objeto para a compreensão das possibilidades para o futuro.

A pesquisa justificou-se, portanto, pela necessidade de que as IES – especialmente as que desenvolvem um número extenso de atividades ligadas à internacionalização – reconheçam que estão suscetíveis a não promover adequadamente a integração entre estudantes internacionais ou não desenvolver um currículo que difunda conhecimentos de natureza internacional (ALTBACH; BALÁN, 2007).

Existe a necessidade de que essas instituições se tornem dispostas a ouvir os alunos estrangeiros para corrigir e aprimorar seus processos. Aproveitou-se, assim, a valiosa oportunidade para se investigar as percepções (e o processo decisório) dos estudantes estrangeiros participantes Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) sobre a internacionalização da UFPI, utilizando o fato de que a instituição, conforme observado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, está movendo seu pensamento estratégico em direção a atividades internacionais e de internacionalização. O *timing* também foi determinante, pois essa dissertação foi produzida como resultado de um mestrado profissional – coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) – que busca subsidiar políticas públicas em educação no âmbito das instituições em que ele é presente.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esse estudo está estruturado em cinco diferentes seções: introdução; referencial teórico; aspectos metodológicos; descrição e análise do discurso; e considerações finais. A dissertação começou lançando as bases teóricas para a pesquisa através da revisão da literatura nacional e internacional e desmembramento dos atributos e conceitos relevantes para a discussão. A seção seguinte prosseguiu com a explicação da metodologia a ser utilizada e esclareceu o desenho e as estratégias de pesquisa. Iniciou-se a racionalização do modelo, dos instrumentos e procedimentos de pesquisa. Aplicaram-se técnicas de coleta e análise dos dados para que fosse respondida à pergunta de pesquisa e foram apresentados os resultados encontrados dentro do que foi especificado como objetivo de pesquisa. Por fim, foram resumidos os principais achados das pesquisas assim como as conclusões extraídas dos mesmos.

Desse modo, as características particulares das universidades públicas brasileiras dentro do conjunto maior das organizações foram descritas; os métodos utilizados para a obtenção dos dados e discussão do arcabouço teórico foram contemplados; os resultados empíricos das entrevistas respondidas por ex-alunos da Universidade Federal do Piauí (UFPI) foram descritos; e, por fim, os estágios e implicações do comportamento de alguns consumidores-estudantes provenientes de outros países foram compreendidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção, portanto, foi desenvolvida para que os dados sejam ajustados ao arcabouço teórico, permitindo fácil comparação e explicitação de características comuns entre o acervo bibliográfico e o conjunto de evidências coletadas (MCMILLAN, 2010). Abrangeu-se a fundamentação teórica através da revisão da literatura e versou-se sobre os modelos adotados no tocante a temas relevantes, (COOPER, 1998). Incluiu-se também considerações relativas ao: processo decisório estudantil, às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil; à Internacionalização das IES, ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); e, ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Essas construções teóricas (além das relações entre elas) consolidaram-se, por conseguinte, como “medidas” do que era conhecido e desconhecido no corpo do trabalho – permitindo um passo em direção à transparência e lisura do estudo.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO: O ASPECTO INSTITUCIONAL

Altbach e Knight (2007) constataram que a mobilidade acadêmica internacional favorece os sistemas e instituições educacionais dos lugares melhores desenvolvidos, agravando desigualdades e favorecendo largamente o “Norte”, que controla o processo. Ou seja, verificaram que a abundância de recursos financeiros – doações e aportes financeiros de alunos, fundações, entidades governamentais e não-governamentais – parece bem mais consolidada nas Instituições de Ensino Superior de países desenvolvidos, a exemplo do Reino Unido e dos Estados Unidos (JOSEPH; JOSEPH, 1998).

Espera-se, no entanto, que haja declínio desse direcionamento de estudantes à medida que outras destinações atinjam proeminência dentro do leque de escolhas. Altbach e Balán (2007), em sua pesquisa comparativa de sistemas educacionais universitários de diversos países, mostraram que existe um crescente número de IES com fins lucrativos que buscam maior competitividade internacional. Em 2002, por exemplo, o Brasil tinha o dobro de instituições desse tipo em relação aos Estados Unidos (ALTBACH; BALÁN, 2007) e a discrepância entre os dois países se relacionava, principalmente, à qualidade das pesquisas desenvolvidas e ao número de títulos de mestre e doutor concedidos. No Brasil a qualidade (apurada por ferramentas de mensuração objetivas) era notoriamente inferior e o número de títulos concedidos amplamente superior (ALTBACH; BALÁN, 2007).

Não obstante, Bartell (2003) acredita no potencial para adaptação de todas IES pelo mundo e elabora que a internacionalização é, essencialmente, um processo que envolve todas as facetas da vida universitária (apesar de as universidades poderem apontar como objetivo apenas um viés). Para as universidades públicas, por exemplo, a internacionalização do ensino e da pesquisa é um objetivo e a própria mobilidade dos estudantes, dos membros docentes e do corpo técnico-administrativo é vista como favorecedora e fortalecedora dos efeitos positivos da interação da instituição com diferentes partes do mundo (BARTELL, 2003).

Nessa jornada de internacionalização, é importante também saber que existem várias formas de conceituar o fenômeno. Knight (2004) afirma que a definição de internacionalização não deve mencionar *stakeholders*, benefícios e consequências do processo, uma vez que estes variam de país para país e de instituição a instituição. Segundo ele, a internacionalização pode representar: i) uma variedade de atividades internacionais ligadas: a parcerias, programas, projetos internacionais e interinstitucionais, e a mobilidade acadêmica de professores e estudantes; ii) uma dimensão global ou intercultural do processo de aprendizado; iii) exportação de educação para outros países. A fixação de uma definição universal, nesse diapasão, dificilmente pode ser atingida, uma vez que o assunto envolve as diferenças culturais e educacionais entre múltiplos países envolvidos na discussão.

As definições de internacionalização, nesse sentido, estão fundadas nos processos de globalização e de trocas transfronteiriças entre demanda e oferta. A internacionalização é uma integração, infusão, um processo dinâmico – e não um conjunto isolado de atividades – que contribui para que a sustentabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão atinjam uma dimensão intercultural (DE WIT, 2002). Ela é um meio de responder aos desafios das economias e sociedades globalizadas e atingir a melhora da qualidade, a reestruturação e a atualização de sistemas e serviços de educação superior (DE WIT, 2002). Três grandes razões justificam a internacionalização da educação superior: a) interesse em segurança global; b) manutenção da competitividade econômica; e c) compreensão entre nações (QIANG, 2003).

Knight (1997) criou um modelo para agrupar logicamente as possíveis fundamentações para a internacionalização em quatro grupos: política, econômica, acadêmica e cultural/social. A fundamentação política está relacionada aos problemas concernentes à posição de um país e seu papel como nação no mundo – envolve paz, estabilidade, segurança, influência ideológica, etc. A fundamentação econômica se refere a objetivos relacionados à contribuição da educação superior para a competitividade de uma nação, onde os estudantes são vistos como peças-chaves para as trocas comerciais (contribuição indireta) ou como fonte de benefícios econômicos diretos (gastos acadêmicos e aportes à economia local). A fundamentação acadêmica inclui objetivos e funções

concernentes à qualidade da educação superior como, por exemplo, agregar valor através dos padrões internacionais de ensino, pesquisa e extensão e utilizar as atividades internacionais como instrumentos para o planejamento institucional e desenvolvimento do acervo humano, técnico, administrativo e infraestrutura de uma instituição. E, por fim, a fundamentação cultural e social se concentra na compreensão e comunicação com culturas e línguas diferentes ou na difusão do papel e importância de um país, em termos de patrimônio cultural, histórico, arqueológico, etc (KNIGHT, 1997).

Mullen (2011) enumerou cinco componentes fundamentais para o entendimento do viés institucional do processo de internacionalização: i) liderança; ii) envolvimento dos professores em atividades com colegas, sites de pesquisa e instituições de todo o mundo; iii) a disponibilidade, acessibilidade (física e financeira) e transferibilidade dos programas de intercâmbio estudantil (MULLEN, 2011, p. 18); iv) a presença e integração de estudantes internacionais, estudiosos e professores visitantes na vida do campus; e v) a existência de “unidades cocurriculares internacionais” (residências universitárias), centros de planejamento de conferências, sindicatos de estudantes, centros de carreira, imersão cultural e casas de idiomas, atividades estudantis e organizações de estudantes (MULLEN, 2011).

Qiang (2003), por sua vez, desenvolveu um modelo teórico bem mais completo para explicar as diferentes dimensões da internacionalização. Esse modelo envolve a distinção de quatro abordagens da internacionalização: como atividade, como competência, como *ethos*, e como processo. Assim, para aprofundar ainda mais a abordagem conceitual da internacionalização, é relevante explicar essa tipologia dos quatro enfoques – imprescindível para melhor apreender o que está ocorrendo atualmente no âmbito do Ensino Superior internacional.

O primeiro enfoque é o da “internacionalização como atividade”. Ele entende a internacionalização como promover atividades tais como: intercâmbios dos estudantes ou professores, currículos internacionalmente pensados, assistência técnica internacional a estudantes. O segundo enfoque é o da “internacionalização como competência”, o qual dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores em estudantes, professores e servidores. A questão central desse enfoque é a transferência de conhecimento como forma de ajudar os membros de uma Instituição de Ensino Superior – que eles se tornem mais aptos internacional e interculturalmente e desenvolvam currículos e programas globalmente aplicáveis como meio de adquirir competências (QIANG, 2003).

No tocante ao terceiro enfoque, ou seja, à “internacionalização como ética” enfatiza-se a internacionalização como meio para criar uma cultura ou clima que valoriza e apoia

perspectivas e iniciativas interculturais. Esse enfoque está centrado mais no desenvolvimento organizacional e na cultura e clima das Instituições de Ensino Superior. E, por fim, a “internacionalização como processo” destaca a integração ou incorporação de uma dimensão internacional na pesquisa, ensino e extensão através de uma vasta gama de políticas, procedimentos e atividades (QIANG, 2003). O resumo desses enfoques pode ser ainda melhor empreendido através da análise do Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo dos enfoques de internacionalização no contexto das IES

<p>1. Perspectiva de atividade</p> <p>Centra-se nas atividades internacionais de ensino superior que promovem uma dimensão intercultural, incluindo a presença de estudantes e currículo internacionais e intercâmbio de estudantes / docentes.</p>	<p>Arum e Van de Water (1992) Harari (1992) Klasek (1992) Mestenhauser (1998) Javalgi et al. (2003) Green e Olson (2003) Powell (2004) Green e Shoenberg (2006)</p>
<p>2. Perspectiva de competência</p> <p>Enfatiza o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que são importantes para o aluno competir no mercado global.</p>	<p>Soderqvist (2002) Ayoubi e Masoud (2007) Van der Wende (2007) Elkin et al. (2008) McGowan e Potter (2008) Lipsett (2009)</p>
<p>3. Perspectiva Ethos</p> <p>Enfatiza a criação de uma cultura ou clima que valorize e apoie perspectivas e iniciativas interculturais e internacionais.</p>	<p>Pickert e Turlington (1992) Hanson e Meyerson (1995)</p>
<p>4. Perspectiva do processo</p> <p>Enfatiza a integração de uma dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e serviços através de uma</p>	<p>Knight (1994) Schoorman (1999) Olson et al. (2001) De Wit (2002)</p>

combinação de atividades, políticas e procedimentos.	
--	--

Fonte: Delgado-Márquez et al. (2011)

Por fim, Warner (1992) também desenvolveu outro conjunto de perspectivas referentes à internacionalização. Ele examinou as várias suposições subjacentes à agenda de internacionalização de diferentes universidades e propôs três modelos na tentativa de capturar as abordagens mais diversas para a internacionalização de uma universidade. No primeiro modelo (modelo competitivo), o objetivo é introduzir conteúdo internacional nos currículos e nos demais elementos da vida no campus, tornando o país, estudantes e a instituição mais competitivos no mercado educacional global. No segundo modelo (modelo liberal) identifica-se como principal objetivo da internacionalização a educação global focada em relações humanas e cidadania, além do autodesenvolvimento humano, como consequências de um mundo constantemente em mudança. O último modelo (modelo de transformação social), por sua vez, sugere que o objetivo mais importante da internacionalização é dar aos estudantes uma consciência mais profunda de questões interculturais relacionadas com a equidade e justiça e dar-lhes as ferramentas para trabalhar ativamente e criticamente para a transformação social.

No tocante ao relacionamento entre o conceito de globalização e o de internacionalização, ambos estão interligados. Globalizar é desconstruir fronteiras, enquanto internacionalizar é ultrapassar as fronteiras de um país (DE WIT, 2002). A globalização envolve um intenso fluxo de pessoas, conhecimento, tecnologia, ideias e informações internacionalmente (DE WIT, 2002). Ela influencia em como estudantes internacionais percebem e interpretam estímulos externos durante o processo de escolha de uma IES (DE WIT, 2002). A internacionalização, por sua vez, é uma resposta ao ambiente global e significa alinhar-se aos padrões internacionais (DE WIT, 2002). Ela é um desdobramento do processo de globalização nas últimas décadas e pressupõe uma condensação – sem significar homogeneização – global em termos de informação e mobilidade (DE WIT, 2002). A internacionalização da educação em um país ou instituição frequentemente surge em resposta à crescente inserção de empresas estrangeiras no mercado interno da educação superior (KNIGHT, 1997).

O lado negativo desse processo é que “as instituições acadêmicas se transformaram em negócios [...] e a educação vem se tornando uma commodity negociada

internacionalmente” (ALTBACH, 2002, p. 2, tradução nossa). Nesse sentido, a educação já não é vista como um conjunto de atitudes e valores necessários para a cidadania e participação efetiva na sociedade moderna ou instituto fundamental para o bem comum. Tornou-se, na realidade, produto a ser comprado e vendido por corporações multinacionais ou mercadoria a ser comprada por consumidores que desejam construir um conjunto de habilidades mercadológicas (ALTBACH, 2002).

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO: O PROCESSO DECISÓRIO

Durante o século passado, atribuiu-se a mobilidade estudantil à vontade dos estudantes de países “periféricos” de estudar em países desenvolvidos, nos quais a qualidade da educação superior e a empregabilidade beneficiariam os migrantes (MACMAHON, 1992). Porém, se antes a movimentação de estudantes para instituições fora do seu país natal era vista como “fuga de cérebros”, com o advento das mídias digitais e da tecnologia da informação, esse intercâmbio passou a ser visto como forma de interação científica e cultural com pessoas de diferentes nacionalidades e etnias, promovendo inovação e difusão de pesquisas ou ações que antes permaneciam localizadas.

Pesquisas com alunos internacionais mostraram que a mobilidade estudantil pode criar em seus participantes uma consciência de engajamento global que envolve cinco dimensões distintas: i) engajamento cívico; ii) produção de conhecimento; iii) filantropia; iv) empreendedorismo social; e v) vida simples (minimalismo) (PAIGE; FRY, 2005). Além das posteriores escolhas educacionais e de carreiras, existem impactos pessoais gerados pela experiência de migração, entre eles: maior independência, habilidades relacionadas ao pensamento crítico, e potencial para liderança (EARNEST, 2003). Estudantes migrantes buscam incorporar de maneira seletiva os aspectos da cultura do país anfitrião que eles apreciam (OBST; FOSTER, 2007) e possuem maior interesse em entender o mundo; tentam formar uma identidade global, e tendem a não rejeitar uma cultura em detrimento de outra (OBST; FOSTER, 2007). Assim, estudar o processo decisório estudantil implica reconhecer a complexidade e multiplicidade de constatações pessoais envolvidas na escolha de alunos em fase de prospecção.

Joseph e Joseph (1998), por exemplo, descobriram que alunos de diferentes áreas geográficas revelaram diferentes preferências de atributos em relação a uma IES. E, além disso, identificaram que os estudantes do sexo masculino e feminino diferem no tocante aos critérios de seleção que consideram importantes na escolha de uma IES. Turner (1998), nesse

sentido, realizou um estudo com graduandos na área de Administração de Empresas – para tentar determinar as razões que os fizeram selecionar uma universidade particular – e percebeu que, no contexto desse curso, os alunos avaliaram fatores objetivos como mais importantes: perspectivas de emprego; valorização da qualificação pelos empregadores; instalações modernas; e reconhecimento internacional dos programas da universidade.

Quanto aos modelos teóricos concernentes à escolha de uma universidade foram proeminentes, por exemplo, as pesquisas de Niece e Braun (1977); Hossler e Gallagher (1987); Cabrera e LaNasa (2000); Mazzarol e Soutar (2002). Por concentrarem-se no marketing educacional, no entanto, essas pesquisas frequentemente deixaram de lado algumas observações primordiais relacionadas às peculiaridades do ensino público gratuito em nível superior (KOTLER, 2012) – principal fator diferenciador da análise aqui empreendida. De acordo com Tarter e Hoy (1996), por exemplo, a maioria das teorias acerca do processo decisório se baseia em ideias sobre resoluções de problemas advindas de John Dewey, filósofo do pragmatismo. Nesse sentido, o processo decisório é visto como uma estratégia de otimização da escolha que, a grosso modo, envolveria os seguintes passos: i) identificar uma situação; ii) analisar as alternativas; iii) alcançar uma decisão; iv) agir; e, finalmente, v) avaliar a decisão (TARTER; HOY, 1996).

Kotler et al. (2012) seguiram a mesma lógica ao apontar que o processo decisório estudantil requer altos níveis de envolvimento dos estudantes e é constituído de cinco passos: i) reconhecer o problema (necessidade de estudar em outro país); ii) buscar informações (atualmente, principalmente através da internet); iii) avaliar as alternativas; iv) escolher o serviço educacional; e v) avaliar fatores e decisões pós-aquisição. Mazzarol e Soutar (2002), por outro lado, identificaram apenas três etapas dentro do processo de tomada de decisão de estudantes da educação superior: i) decidir se eles querem estudar localmente ou no exterior; ii) decidir em qual país eles querem estudar; iii) selecionar a IES que eles desejam frequentar.

Para melhor entender o que Kotler et al. (2012) especificaram, é preciso analisar separadamente cada etapa da decisão. O momento de “Reconhecimento do Problema” é aquele em que o estudante toma consciência que deseja estudar em uma universidade (KOTLER et al., 2012). Nesse momento, eles podem perceber que os cursos internacionais são melhores que os oferecidos nos seus próprios países ou, por exemplo, que eles podem não conquistar uma vaga na sua terra natal. Uma gama de fatores, que serão pormenorizados mais a frente, podem fazer parte desse primeiro estágio em que indivíduos compreendem que um diploma universitário é importante para eles (dois fatores notórios são as perspectivas de carreira e a influência da família) (MAZZAROL; SOUTAR, 2002).

Já quando chegam à etapa de “Busca de Informações”, os alunos passam a compilar dados sobre as universidades a partir de diversas fontes. Eles podem adquirir informação internamente (a partir de suas memórias) ou externamente (MOOGAN et al., 2001). Obter informações de ex-alunos, amigos e familiares, por exemplo, pode ser a prioridade de alguns alunos, enquanto outros podem concentrar-se na pesquisa por referências na *World Wide Web*. Nesse estágio é importante que as Instituições de Ensino Superior se empenhem no processo de comunicação com os estudantes em potencial pois, desse modo, elas próprias podem se tornar uma fonte de informações prioritárias a esses alunos (MOOGAN et al., 2001). Nesse sentido, Mazzarol (1998) aponta que a autopromoção é um dos fatores críticos para o sucesso de estabelecimentos internacionais que buscam reconhecimento internacional.

Quando se trata de “Avaliar Alternativas”, os estudantes utilizam as informações adquiridas na fase anterior para formar uma imagem clara das instituições, comparar opções e dados (KOTLER; FOX, 1995). Eles podem analisar as opções através de características como: preço das taxas, curriculum, expectativa de emprego, imagem da universidade, etc. A localização da universidade também é um fator importante, apesar de frequentemente os alunos internacionais não terem a oportunidade de conhecer o campus antes do início do curso. Moogan (2001) apontou que antes da visita do campus, os alunos geralmente consideram como fator mais importante, a grade curricular, no entanto, a localização torna-se atributo prioritário após a visita. Esse seria um motivo a mais para as universidades se apresentarem como agradáveis, informativas, e bem organizadas.

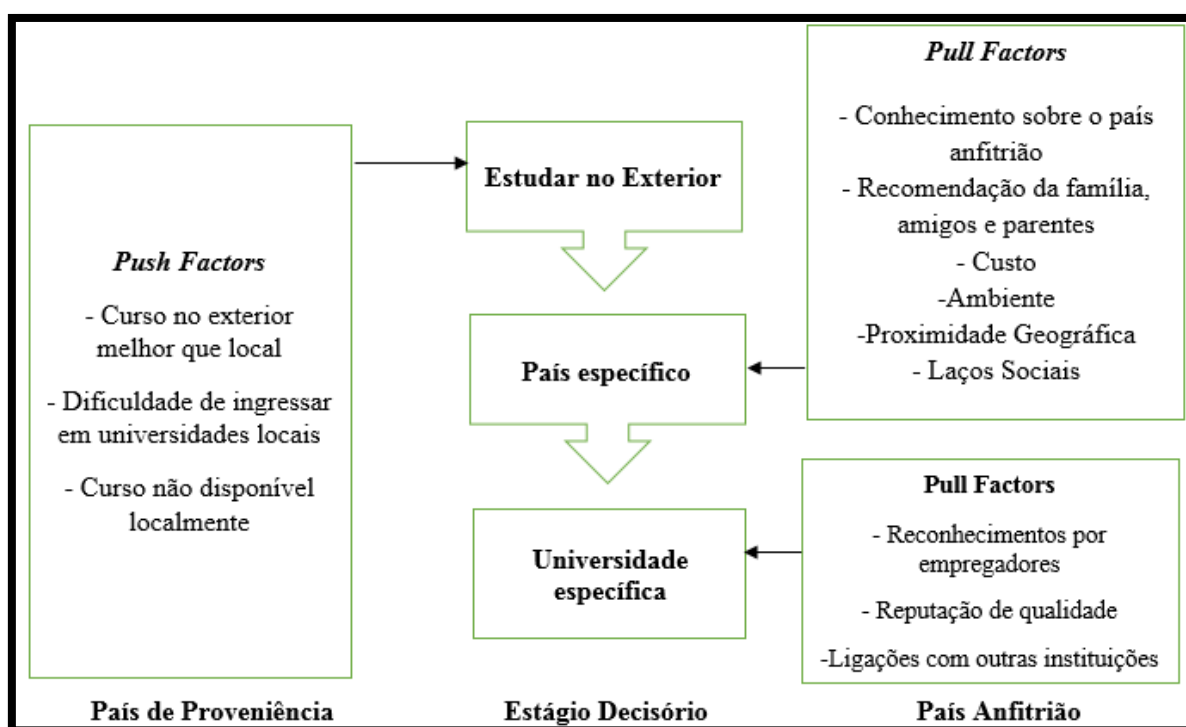
No momento de “Escolher o serviço educacional” o estudante seleciona a Universidade mais adequada – na qual ele gostaria de estudar (KOTLER e FOX, 1995). Influenciadores, tais como amigos, ex-alunos, e parentes podem estar envolvidos também neste estágio. E, finalmente, quando se trata de “Avaliação pós-aquisição”, os estudantes – os quais adquiriram percepção acerca do serviço da universidade – comparam suas expectativas com a realidade. Se houver discrepância negativa entre os dois, os estudantes se mostrarão insatisfeitos com a escolha que fizeram, mas, se houver pouca diferença, os estudantes mostrarão satisfação. A importância deste momento está na influência que ele exerce sobre o comportamento dos estudantes. Eles podem deixar a universidade prematuramente ou voltar para o estágio de “Busca de Informações” para conseguir transferência para uma outra IES (KOTLER e FOX, 1995).

Para Mazzarol e Soutar (2002), no entanto, o processo de tomada de decisão [do estudante internacional] parece envolver três estágios (MAZZAROL; SOUTAR, 2002, p. 83, tradução nossa). Primeiro, os estudantes devem decidir estudar internacionalmente e não no seu país natal – o que é influenciado por uma série de *push factors* (fatores que incentivam o

estudante a sair do seu país natal). Depois, os alunos escolhem um país anfitrião – o que depende da percepção sobre características socioeconômicas e culturais do país de destino, ou seja, dos *pull factors* (fatores que fazem um país anfitrião mais atrativo que outro) (MAZZAROL; SOUTAR, 2002). E, por último, os estudantes escolhem uma Instituição de Ensino Superior no país anfitrião, com base em múltiplos critérios (ou *pull factors* adicionais), como: prestígio, qualidade da educação, reputação dos cursos e mensalidades/anuidades acessíveis (MAZZAROL; SOUTAR, 2002).

McMahon (1992), por exemplo, conduziu uma pesquisa utilizando dados de 1960 a 1970 e constatou que são *push factors*: o nível de prosperidade econômica do país de proveniência, o envolvimento político global do país de proveniência, e as oportunidades educacionais disponíveis no mesmo. E que são *pull factors*: a cooperação econômica entre o país anfitrião e o país de proveniência. Estes são exemplos de *push* e *pull factors* que existem dentro de um leque maior de possibilidades. Outros fatores podem ser identificados na Figura 1 que sumariza as constatações de Mazzarol e Soutar (2002).

Figura 1 – Push Factors e Pull Factors



Fonte: Mazzarol e Soutar (2002)

Segundo Mazzarol (1998), existem seis *Pull Factors* que são importantes no momento da seleção de um país anfitrião por potenciais alunos de IES. O primeiro fator seria o “Reconhecimento”, ou seja, as impressões dos estudantes sobre o país anfitrião formadas a

partir das informações – sobre a qualidade da educação e atributos notórios – obtidas acerca de um país de destino. Outro *Pull Factor* seria a recomendação das pessoas próximas (famílias, amigos, agentes, ex-alunos, etc) e os custos envolvidos na escolha da IES (taxas pagas, custo de vida local, oportunidades de encontrar estágios ou trabalhos de meio período, etc). E os demais seriam: proximidade geográfica entre país de proveniência e país anfitrião, laços sociais (amigos ou parentes que já estão vivendo ou estudando no país anfitrião) e ambiente (os alunos internacionais avaliarão se o clima no país anfitrião é confortável e a vida no campus é atrativa) (MAZZAROL, 1998). Independente disso, existe uma ampla gama de outros fatores de atração e repulsão descritos na literatura. Mais exemplos relevantes para este estudo estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplos de *Push* e *Pull* Factors

<i>Push Factors</i>	<i>Pull Factors</i>
Indisponibilidade de ensino superior	Oportunidades no âmbito do Ensino superior
Valorização da graduação estrangeira	Educação Superior nacional de excelência
Capacidade financeira	Custos da educação
Recursos humanos pouco capacitados	Melhor capacitação de recursos humanos
Instabilidade política	Políticas de imigração
Melhores oportunidades de emprego ao retornar	Oportunidades de emprego durante e após a graduação
Experiências prévias com mobilidade internacional	Distância geográfica
Dependência da economia mundial	Alianças estratégicas com parceiros domésticos
	Política de recrutamento ativo
	Estilo de vida

Fonte: Tan (2014)

Como exposto, alguns *push factors* (fatores que estimulam a saída de estudantes dos seus países de proveniência) relevantes são: a baixa qualidade do ensino no país de proveniência, a indisponibilidade de certos cursos, as perspectivas de empregabilidade e problemas sócio-políticos. Enquanto entre os *pull factors* ressaltados pela literatura estão: o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas e a troca de experiências com culturas

diferentes. Levando-se em consideração a pluralidade e individualidade humana, cada nova pesquisa pode optar por trazer novos fatores, na medida que a análise das motivações e ponderações de novos participantes apontar para visões e caminhos ainda não explorados. Assim, não obstante a tentativa de sumarização de fatores, a lista exposta não é exaustiva.

As categorias ou fatores utilizados nesse estudo foram advindos do trabalho de diferentes fontes bibliográficas: os fatores Razões Pessoais, Efeito País Anfitrião e Efeito Instituição de Destino e Imagem da Cidade foram adaptados de Cubillo et al. (2006). O fator Efeito País de Proveniência foi retirado de duas pesquisas: Maringe e Carter (2007) e Mazzarol e Soutar (2002). Diversas outras pesquisas, no entanto, estudaram as diferentes motivações dos estudantes internacionais com base na esfera social e acadêmica dos mesmos (CHEN, 2007) e utilizando o modelo *push-pull* para entender tendências e padrões de mobilidade internacional. Uma melhor exposição e sumarização dessas pesquisas pode ser encontrada no Quadro 3.

Quadro 3 – Trabalhos anteriores acerca das motivações para seleção de IES estrangeiras

Autor	Tipo	Método	Resultados
Eder et al., 2010	Estudo acerca dos fatores que influenciam a escolha de uma universidade por parte de alunos internacionais, através da análise dos fatores <i>push/pull</i> , e desenvolvimento de um modelo estrutural para análise futura e compreensão do processo de decisão.	Qualitativo (entrevistas)	Os alunos estrangeiros valorizam a educação internacional; os fatores críticos mais apontados como valorizados – e influenciadores da escolha da IES de destino – são: a possibilidade de participar numa experiência única, adquirir novo conhecimento e competências, melhorar competências linguísticas.
Lam et al., 2011	Análise dos fatores que motivam os alunos internacionais a selecionar a Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) como universidade de destino, através da análise dos fatores <i>push/pull</i> .	Quantitativo (questionário)	O fator <i>push</i> mais relevante é a possibilidade de melhoria de perspectivas de emprego (ao qual se seguem a procura de um melhor ambiente de estudo e a procura de um status social mais elevado); o fator <i>pull</i> mais relevante é a reputação acadêmica do país de destino (seguido da proximidade geográfica com o país de origem e as infraestruturas e instalações).

Llewellyn-Smith & McCabe, 2008	Aplicação da metodologia <i>push/pull</i> à análise das motivações e dos fatores que influenciam a escolha dos alunos internacionais por um determinado programa de intercâmbio numa universidade australiana.	Quantitativo (questionário)	Os fatores <i>push</i> indicados como mais relevantes são a vontade de viajar, a oportunidade de ter uma experiência divertida e entusiasmante e a experiência social de viver em outro país; os fatores <i>pull</i> indicados como mais relevantes são as experiências proporcionadas pelo país de destino em termos de turismo (Austrália), a existência de programas de intercâmbio entre as IES de origem e destino e o custo de vida acessível da cidade de destino.
Maringe & Carter, 2007	Estudo acerca da tomada de decisão e experiência de alunos africanos nas IES do Reino Unido, procurando apresentar hipóteses com objetivo de repensar processos.	Qualitativo (grupo de foco)	Os alunos indicaram razões de ordem económica e política e a falta de capacidade local (também em termos de oferta) como principais fatores para a escolha do Reino Unido como destino. O reconhecimento internacional e a qualidade das IES britânicas são as principais razões para escolha de uma IES no Reino Unido. Os autores desenvolveram um modelo de seis elementos do processo de decisão.
Mazzarol & Soutar, 2002	Estudo acerca dos fatores que motivam a escolha de um país de destino por parte dos alunos internacionais, apresentando um modelo <i>push/pull</i> sobre a motivação dos alunos em procurar oportunidades de educação no estrangeiro e os fatores que os influenciam no processo de decisão de um destino.	Metodologia mista (quantitativo: questionário; qualitativo: grupo focal)	Os fatores que mais influenciam a escolha de umas IES de destino são a reputação e qualidade da IES, o reconhecimento de formação já adquirida, o reconhecimento de formação na IES de origem, a existência de protocolos de colaboração entre IES e a qualidade do staff. O estudo destaca quatro perceções gerais: I) um curso no estrangeiro é melhor que um curso numa IES nacional; II) a dificuldade de acesso a um curso superior numa IES nacional motiva a procura por uma IES estrangeira;

			III) inexistência de curso almejado em uma IES nacional; IV) a pretensão de conhecer melhor a cultura ocidental e o objetivo de emigrar após a conclusão dos estudos.
McMahon, 1992	Estudo acerca da educação internacional ao nível do ensino superior e dos padrões de mobilidade internacional nas décadas pós-segunda guerra, colocando a hipótese de o fluxo de conhecimento estar relacionado com as relações políticas, económicas e culturais a nível global, assim como das alterações daqueles padrões.	Quantitativo (estudo estatístico através de Análise de regressão múltipla)	Tanto as fracas condições económicas do país de origem como o grau de envolvimento na económica global estão associados com o fluxo de estudantes estrangeiros de ensino superior; os países com papel mais relevante na economia global são também aqueles mais envolvidos em fluxos de educação internacionais.

Fonte: Oliveira (2010).

Observando as congruências entre as pesquisas, é possível perceber que o tempo gasto em um país anfitrião para adquirir um certificado é muito mais longo que o tempo necessário para concluir a aquisição de um produto. Como consequência, os estudantes focam muito mais sua atenção nas características do país estrangeiro (situação econômica, estrutura política, segurança, entre outros) e isso gera diferenciação e distanciamento entre o processo de aquisição de produtos e o processo de aquisição do serviço educacional (KOTLER, 1995).

Ademais, verificou-se no Quadro 3 que o comportamento favorável à internacionalização influencia o conjunto de relacionamentos organizacionais internos e externos, gera *feedback* institucional e, ao longo do tempo, influencia o desempenho da IES (OVIATT; McDOUGALL, 2005). A internacionalização de uma universidade, nesse contexto, foi vista como fator antecedente do desempenho e mediador da identificação de oportunidades e também como impulsionadora de processos dinâmicos de exploração de conjuntura (OVIATT; McDOUGALL, 2005).

Muitos fatores diferentes foram apontados ou descritos nos estudos, apontando a importância da diversidade no contexto da educação internacional. A diversidade, nesse sentido, transforma perspectivas e contribui para uma sociedade saudável, transformando

espaços públicos de ensino superior em locais onde se cultivam habilidades múltiplas que vão desde empatia e equidade até saberes conectados a questões práticas e à cidadania (GIROUX 2004; HALX 2010).

2.3 EFEITO PAÍS DE PROVENIÊNCIA

Mazzarol e Soutar (2002) desenvolveram uma pesquisa com quase dois mil e quinhentos estudantes de diferentes países asiáticos que cursaram pós-graduação na Austrália. A partir da análise dos dados coletados, os pesquisadores compilaram uma série de *push factors* – relacionados ao país de proveniência (ou país de origem) dos estudantes – e também *pull factors* relacionados ao país anfitrião (no caso, a Austrália) e sua atratividade. Por sua abrangência e rigor metodológico, esse estudo se tornou um dos mais citados internacionalmente concernente à tomada de decisão de alunos estrangeiros.

Eles apontaram que laços políticos e econômicos entre os países de proveniência e o país anfitrião são importantes, pois ajudam na familiaridade com o país estrangeiro (MAZZAROL; SOUTAR, 2002). Nesse sentido, concluíram que o volume de comércio, investimento e imigração entre dois países afeta positivamente o fluxo de estudantes e o intercâmbio de ideia entre eles (MAZZAROL; SOUTAR, 2002). Peacock e Harrison (2009), por sua vez, apontaram que estereótipos (ideias pré-concebidas) de alunos locais e alunos internacionais causam impressões erradas e desencorajam tentativas de amizades entre eles. Além disso, observaram que, quando alunos locais e internacionais não desenvolvem amizades entre si, eles passam menos tempo juntos e isso prejudicava o processo de trocas culturais como um todo (PEACOCK; HARRISON, 2009).

Agarwal e Winkler (1985) estudaram a demanda em IES americanas de estudantes internacionais provenientes de 15 países em desenvolvimento, entre os anos de 1960 e 1976, e encontraram quatro situações que pareciam compelir estudantes a estudar nos Estados Unidos: i) benefícios oferecidos pelos EUA (efeito país anfitrião) ; ii) preço do curso (efeito país anfitrião); iii) PIB per capita do país de proveniência (efeito país de proveniência); e iv) a ausência de oportunidades educacionais nos seus países de origem (efeito país de proveniência) (AGARWAL; WINFLER, 1985). Essas perspectivas demonstram claramente a importância de dois fatores na escolha: as condições do país de origem (país de proveniência) e a perspectiva positiva do país de destino (país anfitrião) (AGARWAL; WINFLER, 1985). Ambos os fatores foram contemplados no instrumento de coleta de dado dessa pesquisa e produziram dados condizentes com os achados de outros pesquisadores.

2.4. EFEITO PAÍS ANFITRIÃO

Em países educacionalmente avançados e competitivos: a) os governos locais buscam aumentar a qualidade da educação superior através do estímulo natural às forças de mercado; b) a iniciativa privada investe no desenvolvimento e diversificação da sua infraestrutura para competir por alunos internacionais; e c) os estudantes são consumidores informados realizando escolhas racionais no que tange à seleção de cursos e instituições de nível superior (BALDWIN; JAMES, 2000).

Assim, assume-se que cada pessoa carrega estereótipos de certas nações que são automaticamente aplicados em suas atitudes como consumidor e, portanto, a Imagem País torna-se fonte primordial de informações aos consumidores que avaliam produtos (HAN, 1989). É amplamente difundido que a imagem de um país muda a percepção de qualidade de um produto e que consumidores desenvolvem percepções favoráveis a uma marca quando seu país de origem é fortemente associados à categoria daquele bem (PARAMESWARAN; PISHARODI, 2002; PAPPU, 2006). Esse fenômeno tem efeitos que se comparam em magnitude a outras características extrínsecas dos produtos, como preço e marca (KNIGHT; CALANTONE, 2000).

O Efeito País Anfitrião – equivalente à expressão inglesa *Country of Origin Effect* – no entanto, não é igual à concepção de *Imagem País*. Ele é abordado academicamente como variável que afeta as decisões de estrangeiros que possuem interesse em praticar qualquer forma de atividade no país anfitrião, desde lazer até investimentos (SILVA, 2014) e, no contexto dessa pesquisa, não se relaciona aos níveis de percepção de qualidade de uma marca (PAPPU, 2006) e sim à percepção de um lugar (o que está ligado à ideia de *Soft Power*).

Soft Power são políticas implementadas em um país que afetam em grande proporção a sua imagem. Ele implica atração ou utilização do poder de cooptação para que país ou pessoa adote certo comportamento. *Hard Power* e *Soft Power* têm um ponto de conexão: ambos envolvem a habilidade de atingir objetivos afetando o comportamento dos outros (NYE JR, 2005). No entanto, a diferença entre os dois conceitos está, principalmente, na natureza do comportamento e na tangibilidade dos recursos utilizados para esse fim: *Soft Power* envolve a habilidade de moldar o que os outros querem e contrapõe-se ao poder de comando (*Hard Power*) por não implicar indução ou coerção (*Figura 2*) (NYE JR, 2005). Ele se baseia fortemente na atratividade de determinada cultura/conjunto de valores ou na habilidade de manipular a agenda e as escolhas políticas de um país ou pessoa de tal maneira que ele deixe de expressar certas

preferências (NYE JR, 2005). O *Soft Power* pode ser útil na promoção de países para diversos fins e o próprio PEC-G (abordado posteriormente) foi instituído como ferramenta do governo brasileiro para exercer influência sobre os países participantes sem utilizar a força.

Figura 2 – *Soft Power e Hard Power*



Fonte: Nye Jr. (2005)

No domínio das relações *Sul-Sul*, por exemplo, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são países que demonstram maior potencial para exercício de *Soft Power* pelo Brasil – tanto em termos de poder e influência cultural, educacional quanto em relação às possibilidades de implementação de políticas independentes das relações tradicionais. O *Soft Power*, nesse sentido, gera também efeitos práticos para a relação Brasil-PALOP na medida em que essa integração cultural pré-fabricada faz com que os potenciais estudantes acreditem que serão bem acolhidos na instituição de destino e que o distanciamento cultural não será um empecilho ao desenvolvimento de seus estudos (ARAMBELA; HALL, 2009). O maior contato e entendimento do ambiente nacional, nesse contexto, tende a reduzir os efeitos do choque cultural dos alunos – muitos enfrentam dificuldades de adaptação e passam por períodos de estresse intenso – principalmente, durante o período inicial dos seus cursos (ARAMBELA; HALL, 2009)

Nesse contexto de migração, alunos advindos de países subdesenvolvidos tendem a escolher o país anfitrião com base em fatores de atração (*pull factors*) econômicos – oferta de serviços públicos, investimento em pesquisa, grau de desenvolvimento do sistema de educação, etc (WEI, 2013). Enquanto estudantes de países desenvolvidos tendem a ser mais pragmáticos e deixarem seus países apenas se perceberem que a Educação Superior em outro país representa uma vantagem competitiva que abrirá portas em suas carreiras (FINDLAY et

al., 2011). Por emigrar de países desenvolvidos, eles são mais propensos a escolher uma instituição com base no número de vagas/admissões e no número de estudantes para cada professor (WEI, 2013). E outros fatores importantes que pesam no momento de suas decisões também foram apontados por Cubillo et al. (2006) no Quadro 4 aqui exposto.

Quadro 4 – Principais variáveis identificadas no processo de escolha estudantil

Imagem do país	Fatores pessoais	Imagem da Instituição
Distância cultural	Melhores perspectivas de carreira	Prestígio da instituição
Reputação social	Perspectivas futuras de emprego	Posição do ranking
Reputação acadêmica	Perspectivas de ganhos futuros	Reputação da marca
Nível de desenvolvimento	Status	Reputação acadêmica
Custo de vida	Viver em uma cultura diferente	Reputação do pesquisador
Procedimentos de imigração	Fazer contatos internacionais	Reputação de qualidade
Tempo para obter o diploma	Competência linguística	Expertise do corpo docente
	Recomendação de familiares	Experiência profissional do corpo docente
	Recomendação de amigos	Instalações e ambiente do Campus
	Recomendação de professores	Vida social na universidade
		Segurança e proteção
Imagem da cidade	Avaliação do programa	Instalações da biblioteca
Dimensão da cidade	Reconhecimento internacional	Disponibilidade de áreas tranquilas
Custo de vida	Adequação do programa	Disponibilidade de computadores
Proximidade linguística ou distância	Especialização em programas	Disponibilidade de áreas para estudo individual
Segurança e proteção	Programas de qualidade	Instalações desportivas
Instalações sociais	Reconhecimento por futuros empregadores	
Ambiente internacional	Custo total e financiamento	
Ambiente universitário		

Fonte: Cubillo et al., 2006

Em último grau, o que se buscou com a identificação dessas variáveis foi apontar as características que pesaram na decisão de determinado grupo de indivíduos (nesse caso, alunos internacionais). De posse desses dados, estratégias podem ser desenvolvidas para melhorar a atratividade de uma instituição ou de um país anfitrião, promovendo-o como destino. Um lugar pode se lançar como destinação de viagem, como receptáculo de investimento externo, ou como acolhedor de novos residentes ou de imigrantes qualificados. Pode tornar-se, assim, mais conhecido e popular, valorizando sua cultura, história e imagem e também impactando na escolha estudantil (HANKINSON, 2007).

2.5 EFEITO INSTITUIÇÃO DE DESTINO E IMAGEM DA CIDADE

As IES possuem uma identidade que resulta da conjugação entre a sua autoimagem (estrategicamente planejada para a aquisição de uma aura positiva na mente do público) e sua apresentação visual (nome, logomarca, arquitetura, comportamento público dos seus membros) (ALESSANDRI et al., 2006). Existe, portanto, significativa relação entre a percepção de qualidade (imagem) e o prestígio (reputação) de uma universidade (ARAMBEWELA et al., 2005). A qualidade – julgamento sobre a excelência de uma instituição – resulta da comparação entre o que o cliente sente que a instituição deveria oferecer (expectativa) e a real performance da organização (ROWLEY, 1997). Enquanto a reputação é mensurada por escalas (WANG et al., 2006) e apresenta múltiplas dimensões: visão; liderança; ambiente de trabalho; responsabilidade social e ambiental; etc (FOMBRUN et al., 2001). Uma universidade, portanto, como organização provedora de serviços, pode ser classificada por suas características e pode desenvolver ou utilizar escalas para entender as expectativas de seus estudantes (melhorando sua visibilidade como resultado) (ROWLEY, 1997).

Assim, apesar de as pesquisas de satisfação pouco interferirem no processo decisório estudantil, os *rankings* são uma das principais fontes de informação dos estudantes americanos quando eles possuem conhecimento limitado sobre uma cidade ou instituição de ensino (ROBERTS, 2012), o que demonstra que os alunos (pressionados a utilizar algo como base para seus processos decisórios) priorizam a reputação e prestígio de uma universidade (ROBERTS, 2012) – que provêm de associações com a identidade da IES. Como consequência, universidades americanas buscam agressivamente a internacionalização, pois assumem que estarão automaticamente atraindo ainda mais matrículas (KELLEHER, 1995). Os *stakeholders* das universidades privadas de países desenvolvidos esforçam-se intensamente

para que suas IES sejam listadas e ranqueadas, coroando suas posições como instituições reconhecidas (KELLEHER, 1995).

Ocorre que a maioria dos mecanismos de agências que ranqueiam universidades – como os da *Times Higher Education* e da *Quacquarelli Symonds (QS)* – são concebidos para essa realidade do “primeiro mundo”, que conta com sistemas educacionais construídos sobre os ombros de séculos de patrimônio científico (KELLEHER, 1995). Assim, nem todos os indicadores são “justos” quando aplicados para avaliar universidades com raízes em países em desenvolvimento. Via de regra, as instituições públicas que oferecem serviços educacionais no Brasil não possuem os mesmos recursos orçamentários e administrativos dos países não periféricos de língua inglesa – onde o próprio idioma e a disponibilidade de cursos de aperfeiçoamento no mesmo são abundantes e constituem atrativos por si sós (BALDWIN; JAMES, 2000). É necessário, portanto, que haja instrumentos próprios – como a iniciativa introduzida pela Folha de São Paulo no ano de 2012 (Ranking Universitário Folha, RUF) – que incluam apenas critérios, indicadores e IES nacionais. O RUF observa apenas cinco indicadores: pesquisa, inovação, ensino, mercado e, é claro, grau de internacionalização.

A avaliação da qualidade da educação superior pode focar na experiência de aprendizado dos alunos – ou seja, na avaliação das experiências de estudantes universitários mensurada pelo ensino e aprendizagem (ROWLEY, 1997) – ou abranger a qualidade da experiência como um todo (ROWLEY, 1997). Arambewela et al. (2005), por exemplo, consideram necessário, que as universidades aumentem sua visibilidade através do monitoramento e comunicação da produção científica de docentes e discentes (ARAMBEWELA et al., 2005). Para os autores, isso refletiria em percepção de excelência acadêmica e educacional da instituição e, conseqüentemente, atrairia estudantes (ARAMBEWELA et al., 2005).

Bodycott (2009), por outro lado, apontou que a decisão por estudar em certa instituição é autônoma, consciente e influenciada, principalmente, pelas seguintes variáveis: i) as acomodações estudantis nas IES, ii) língua, iii) diversidade dos programas disponíveis, iv) serviços de auxílio acadêmico e linguístico, v) infraestrutura em geral, vi) experiências de educação internacional, vii) amigos ou familiares estudando na área, e viii) serviços de auxílio emocional e social. (BODYCOTT, 2009).

Cubillo et al. (2006) descobriu ainda que a cidade espanhola de Salamanca – além de proporcionar segurança, ambiente educacional e qualidade de vida – possui uma imagem muito ligada ao aprendizado da língua e da cultura hispânica, em razão da suposta fluência e perfeição do espanhol dos habitantes locais. Na visão desses autores, existe uma relação intrínseca entre a imagem da instituição e a imagem da cidade em que ela se encontra. Estudantes estrangeiros,

assim, enxergariam a instituição também a partir das suas concepções sobre o lugar onde ela está sediada (ou seja, uma imagem positiva da cidade reverberaria positivamente na instituição de destino) (CUBILLO et al., 2006). Uma imagem negativa, nesse sentido, ajudaria a desencorajar a escolha de uma instituição, independente da qualidade de seus professores ou de sua infraestrutura (CUBILLO et al., 2006).

Esse fator (imagem da cidade), no entanto, não foi tão enfatizado neste estudo devido à ausência, por parte dos estudantes, de informação suficiente para gerar padrões de análise e comparação de Teresina no momento da escolha pelo PEC-G. No discurso da maioria dos ex-alunos entrevistados, as percepções anteriores à chegada em Teresina foram classificadas como insuficientes ou inexistentes. Eles até chegaram a apontar algumas características marcantes de Teresina (que proporcionaram um ambiente agradável para estudar), mas essas impressões foram adquiridas apenas quando eles já estavam morando na cidade – ou seja, após o término do processo decisório.

2.6 RAZÕES PESSOAIS

Wilkins et al. (2012) apontaram que muitos dos modelos baseado na Teoria *Push-Pull* apenas consideram relevantes os fatores externos que influenciam as decisões dos estudantes, tais como as razões políticas, econômicas e acadêmicas. Segundo eles, muitos pesquisadores não satisfizeram a necessidade de explicar outros fatores que influenciam a decisão dos potenciais alunos – como as opiniões de sua família e as variáveis de cunho pessoal (WILKINS et al., 2012).

Moogan (2011), nesse sentido, apontou que os estudantes, via de regra, possuem tempo suficiente para buscar informações ou opiniões adicionais sobre uma instituição com amigos, família, colegas de trabalho e outras pessoas próximas. E que eles escolhem universidades não por causa dos benefícios sociais que eles poderão gerar para sua comunidade, mas sim em função dos benefícios privados que receberão (DILL, 2007). Assim, além de todos os fatores já apontados, os estudantes internacionais também confiam fortemente nas recomendações da família e de amigos e selecionam instituições com base em uma decisão cognitiva feita com suporte no que é percebido como informação suficiente (DOKU, 2007).

Mazzarol et al. (1996), em uma pesquisa com estudantes Taiwaneses revelaram que estudantes que escolheram os Estados Unidos como país anfitrião em detrimento da Austrália, assim fizeram em razão da população mais robusta e bem estabelecidas de estudantes

Taiwaneses naquele país e da facilidade de obtenção de informações concernentes aos cursos e instituições disponíveis nos Estados Unidos – um país que já goza de forte apelo internacional pela reputação de suas universidades, especialmente, as que integram a famosa *Ivy League* (MAZZAROL et al., 1996). O grupo focal salientou, portanto, a importância dos pais e das recomendações da família como fatores influenciadores da escolha dos Estados Unidos como país anfitrião.

As indagações levantadas nesta pesquisa, ao recorrer a indivíduos que já passaram pela fase de prospecção e foram estudantes com interesse em ingressar em uma IES brasileira, abordaram também variáveis de cunho pessoal. O processo de tomada de decisão dos estudantes em análise foi, portanto, visto como uma seleção individual, influenciada por opiniões pessoais, que não envolveu consenso, mas que reconheceu e precisou os papéis dos sujeitos que ajudaram a motivar a decisão (ROWLEY, 1997).

2.7 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Embora não fossem considerados prioritários, os países não-alinhados (ou seja, o “Terceiro Mundo”) começaram a marcar presença na pauta da chancelaria brasileira, principalmente, a partir dos anos 50 (MIYAMOTO, 2009). A própria Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi formada como consequência desse momento de maior consciência da importância da integração com países africanos de língua portuguesa. Criada em 1996, ela conta hoje com nove membros – Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe (MULLER; SILVA, 2016) – e é um símbolo de como a agenda da política externa brasileira concedeu mais espaço aos países localizados abaixo da linha do Equador

Nesse mesmo espírito, em 1964, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi constituído com o objetivo de cooperação internacional educacional e também teve como alvo preferencial outros países em desenvolvimento. A criação desse programa surgiu como consequência do *boom* da imigração estudantil estrangeira no Brasil a partir da década de 60. O intuito era suprir a indispensabilidade de “unificar as condições de intercâmbio estudantil”, garantindo tratamento semelhante aos estudantes internacionais por parte de todas as universidades brasileiras dispostas a recebê-los (MIYAMOTO, 2009).

Nesse sentido, de acordo com o 7.948/2013, tornaram-se aptos à candidatura no PEC-G os estudantes estrangeiros: i) residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil; ii) maiores de 18 e

preferencialmente até 23 anos; iii) signatários do Termo de Responsabilidade Financeira, assegurando meios para subsistência no Brasil durante o curso de graduação; iv) signatários do Termo de Compromisso, assegurando cumprir as regras do PEC-G; e v) portadores de certificado de conclusão do ensino médio e de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-BRAS (BRASIL, 2013, p.1).

É o próprio órgão (MEC) que estabelece, por exemplo, o número total de vagas ofertadas anualmente. As IES, no entanto, possuem autonomia para determinar os cursos de graduação que serão disponibilizados e o Ministério da Educação não está autorizado a interferir em questões de natureza acadêmica – uma vez que essa prerrogativa recai somente sobre a Instituição de Ensino que integra o Programa e não a nenhum dos Ministérios (BRASIL, 2013). Conforme demonstrado no Quadro 5, existe um amplo número de instituições nacionais públicas e privadas que possuem interesse no acolhimento dos estudantes que se encaixam no perfil acima e pretendem se vincular ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Isso confirma o grau de sistematização e unificação atingido e indica que a condensação de processos realmente tem permitido a efetiva redução da burocracia administrativa e facilitado significativamente o processo de seleção e alocação de estudantes.

Quadro 5 – Instituições participantes por região no PEC-G

Região Centro-Oeste	Região Sul	Região Sudeste	Região Norte	Região Nordeste
DF – UnB	PR – UTFPR	ES - UFES	AM – UFAM	AL – UFAL
DF – UDF	PR – UEL	MG - UNIFEI	PA – UFPA	AL – UNEAL
GO – UEG	PR – UEM	MG - UFPA	RR – UFRR	BA – UFBA
GO – PUC	PR – UEPG	MG - UFLA	AC – UFAC	BA – UNEB
GO – UFG	PR – UFPR	MG - UFTM	PA – UNAMA	BA – IFBA
GO – IFGO	PR – UNIOESTE	MG – UFVJM	TO – UFT	BA – UFOB
MS – UFMS	PRUNICENTRO	MG -PUC Minas	PA – UFRA	BA – FAINOR
MS – UFGD	RS - UFCSPA	MG - UFJF	AP - UNIFAP	CE – UEC
MT – UFMT	RS - FURG	MG - UFMG		CE – UFC
MT – UNEMAT	RS - PUCRS	MG - UFOP		CE – IFCE
	RS – UCPEL	MG - UFV		CE – UFCA
	RS - UCS	MG - INATEL		MA – UFMA
	RS - UFPeI	MG - UFSJ		MA – IFMA
	RS - UFRGS	MG - UFU		PB – UFPB
	RS - UFSM	MG-CEFET-MG		PB – UFCG
	RS – UPF	MG- IHENDRIX		PB – IFPB
	RS – UNIJUÍ	MG – IFTM		PE – UFPE
		RJ - CEFET/RJ		

	RS – UNIPAMPA	RJ – PUC Rio		PE – UFRPE
	RS-UNIVATES,	RJ – UCP		PE – UNICAP
	RS – IMED	RJ – UFF		RN – UFRN
	SC – UDESC	RJ – UFRJ		RN – UFERSA
	SC – UFSC	RJ – UFRRJ		SE - UFS
	SC – UNOESC	RJ – UNIRIO		PI – UFPI
	SC – UNIVALI	RJ – UERJ		
	SC – FURB	SP – UNIFESP		
	SC – UNESC	SP – FESP		
	SC – UFFS	SP – UMESP		
		SP – PUC-SP		
		SP- PUC-Campinas		
		SP – UFSCar		
		SP-SÃO CAMILO		
		SP - – UNESP		
		SP - UNICAMP		
		SP - UNIMEP		
		SP -- USP		
		SP - USF		
		SP - UNAERP		
		SP - USC		
		SP – UNILINS		
		SP – UNISANTA		
		SP – CBM		

Fonte: MEC (2018)

Ressalte-se que somente são disponibilizadas vagas em cursos de período diurno ou integral, uma vez que é “vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados” (BRASIL, 2013, p.2). Apesar disso, o estudante-convênio – assim como o estudante brasileiros – pode ser beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro governamental, pode participar de estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e monitoria (BRASIL, 2013, p.2). E fica resguardada também a possibilidade do estudante-convênio mudar de curso ou instituição “uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos” (BRASIL, 2013, p. 1).

Essa transferência pode implicar em prosseguimento do curso – se o contexto for de mudança apenas de instituição – ou reinício da grade curricular por inteiro em caso de alteração de curso (dentro da mesma IES ou em outra) (BRASIL, 2013, p.2). Porém, a

despeito dessa prerrogativa, é vedada a participação dos estudantes PEC-G em programas institucionais de mobilidade acadêmica – ou seja, o deslocamento temporário e a alteração das condições de matrícula somente ocorrem quando circunscritas à esfera do Programa.

Nos demais assuntos, os estudantes devem atender rigorosamente aos critérios regimentais da IES em que estão matriculados. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, por se basear em acordos bilaterais – o Quadro 6 traz a lista dos países, separados por continente, com os quais a colaboração já foi fixada – depende da celebração de tratativas entre o Brasil e o país de origem do estudante/candidato. Assim, a formação do aluno estrangeiro em curso de graduação no Brasil requer, por exemplo, que o aluno retorne ao seu país de origem ao final do curso (BRASIL, 2013), gerando um ciclo de formação que beneficia também o lugar de proveniência do graduado (geralmente, um país carente de cursos de nível superior em determinadas áreas).

Quadro 6 - Países que assinaram acordos bilaterais relativos ao PEC-G

África	América Latina e Caribe	Ásia
África do Sul	Antígua & Barbuda	China
Angola	Argentina	Índia
Argélia	Barbados	Irã
Benin	Bolívia	Líbano
Botsuana	Chile	Paquistão
Cabo Verde	Colômbia	Síria
Camarões	Costa Rica	Tailândia
Costa do Marfim	Cuba	Timor-Leste
Egito	El Salvador	Turquia
Gabão	Equador	
Gana	Guatemala	
Guiné Bissau	Guiana	
Guiné Equatorial	Haiti	
Mali	Honduras	
Marrocos	Jamaica	
Moçambique	México	
Namíbia	Nicarágua	

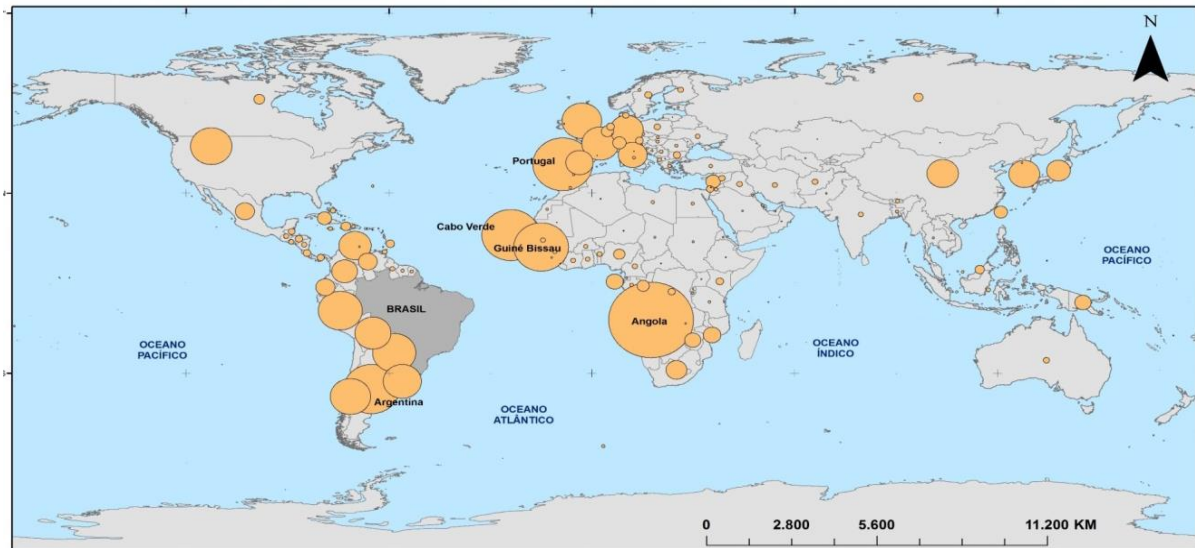
Nigéria	Panamá	
Quênia	Paraguai	
República Democrática do Congo	Peru	
República do Congo	República Dominicana	
São Tomé e Príncipe	Suriname	
Senegal	Trinidad & Tobago	
Tanzânia	Uruguai	
Togo	Venezuela	
Tunísia		

Fonte: MRE (2018)

A maior participação do Brasil nesses países externa as aspirações brasileiras para o cenário regional e também seus planos futuros relativos ao continente africano e países em desenvolvimento de modo geral. Como se depreende do Quadro 6, muitos países beneficiados pelo PEC-G estão em posição desfavorável no cenário mundial e as medidas educacionais que visam intensificar a abrangência ou qualidade do ensino são, frequentemente, escassas ou inefetivas (MARFOUK, 2007). A baixa disponibilidade de capital e os empecilhos ao desenvolvimento existentes nessas nações são maiores que entre seus pares e existem uma série de fatores geradores de atrasos educacionais históricos: longos períodos de exploração colonial, dificuldades de implementação de políticas públicas nacionais, gargalos impostos pela burocracia governamental, pobre aparelhamento do Estado, e/ou regimes políticos não abertos à participação política (apenas nominalmente democráticos) (MARFOUK, 2007).

Milani et al. (2016), nesse contexto, estudaram a dimensão da cooperação do Brasil com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e constataram que: dos 7.676 alunos da graduação que vieram ao Brasil por meio do PEC-G, 5.083 eram provenientes dos PALOP – o que representou nada menos que 66,2% do total (maior detalhamento quanto aos países de origem dos estudantes internacionais do Brasil na Figura 3). A partir dessa informação (dados oficiais coletados entre os anos de 2000 e 2013), eles conseguiram associar a vinda de alguns estudantes PEC-G ao Brasil à proximidade linguística ou cultural desse país com o seu país de proveniência.

Figura 3 – Origem dos estudantes internacionais no Brasil



Fonte: Ojima et al. (2014)

Ressalte-se que, apesar do vasto fluxo de estudantes que selecionam o Brasil em virtude do compartilhamento do mesmo idioma, os estudantes advindos de países de língua oficial portuguesa também são vítimas das inúmeras diferenças linguísticas que atrapalham não só a inserção social, mas o rendimento acadêmico (YAMANAKA, 2013). Deve-se levar em consideração, portanto: a) que muitos alunos africanos do PEC-G (inclusive aqueles provindos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) são falantes de outros idiomas, línguas ou dialetos locais (como, por exemplo, o crioulo) e utilizam o português como segunda língua; e b) que a língua portuguesa aqui falada não é a mesma falada nos países de origem dos alunos (YAMANAKA, 2013). Por isso a importância do apoio ao aprendizado do PLE (Português como Língua Estrangeira) no que tange a esses indivíduos.

Como agravante da barreira linguística, Assefa (2005) constatou barreiras políticas e sociais que limitam o ensino de qualidade nos países africanos. Segundo ele, a queda de preço dos bens primários no mercado mundial, a perda de valor dos produtos e moedas nacionais africanas e o aumento do preço do petróleo e manufaturados (desde o início da década de 1970) gerou déficit nas balanças comerciais dos países africanos deixando-os endividados (ASSEFA, 2005). Isso obrigou-os a aceitar programas de ajuste estrutural – determinados pelo FMI e pelo Banco Mundial – como condições para continuar recebendo empréstimos. E, entre os ajustes impostos, estavam a maior concentração de investimentos no ensino primário – que, supostamente, produziria maiores retornos sociais – e reduções significativas no nível de financiamento público da educação superior (ASSEFA, 2005). O resultado dessas políticas

foi qualidade da educação deteriorada e descompasso entre oferta e demanda devido à redução do orçamento destinado ao ensino superior.

Requisitos de admissão altamente competitivos foram frequentemente introduzidos em um esforço para limitar as inscrições e adequar o número de alunos à capacidade das instituições e os países africanos tornaram-se caracterizados por baixos níveis de escolaridade (MARFOUK, 2007). Levando em consideração as medidas de prestação de serviços educacionais, verificou-se que, de todas as zonas do planeta, a África Subsaariana é que possui as taxas brutas de matrícula mais baixas para o ensino primário, secundário e terciário (UNESCO, 2009).

E é nessa conjuntura que ações do governo brasileiro, como o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) surgiu como iniciativa para fomentar a cooperação científica e cultural entre o Brasil e os países que enviam alunos ao Brasil – em especial, os africanos. O projeto “oferece apoio financeiro no valor de seiscentos e vinte e dois reais para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação” (BRASIL, 2013, p.1). Ele coopera para a manutenção financeira dos estudantes PEC-G durante o curso, já que muitos provêm de países pobres (BRASIL, 2013, p.1). Somente estão aptos a concorrer à bolsa PROMISAES, os estudantes matriculados em IFES e com bom desempenho acadêmico. No âmbito da UFPI, especificamente, é a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) – por meio da Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP) – a divisão administrativa encarregada responsável pela concessão aos alunos estrangeiros da Bolsa Mérito e do auxílio financeiro do PROMISAES e também responsável pela supervisão do PEC-G.

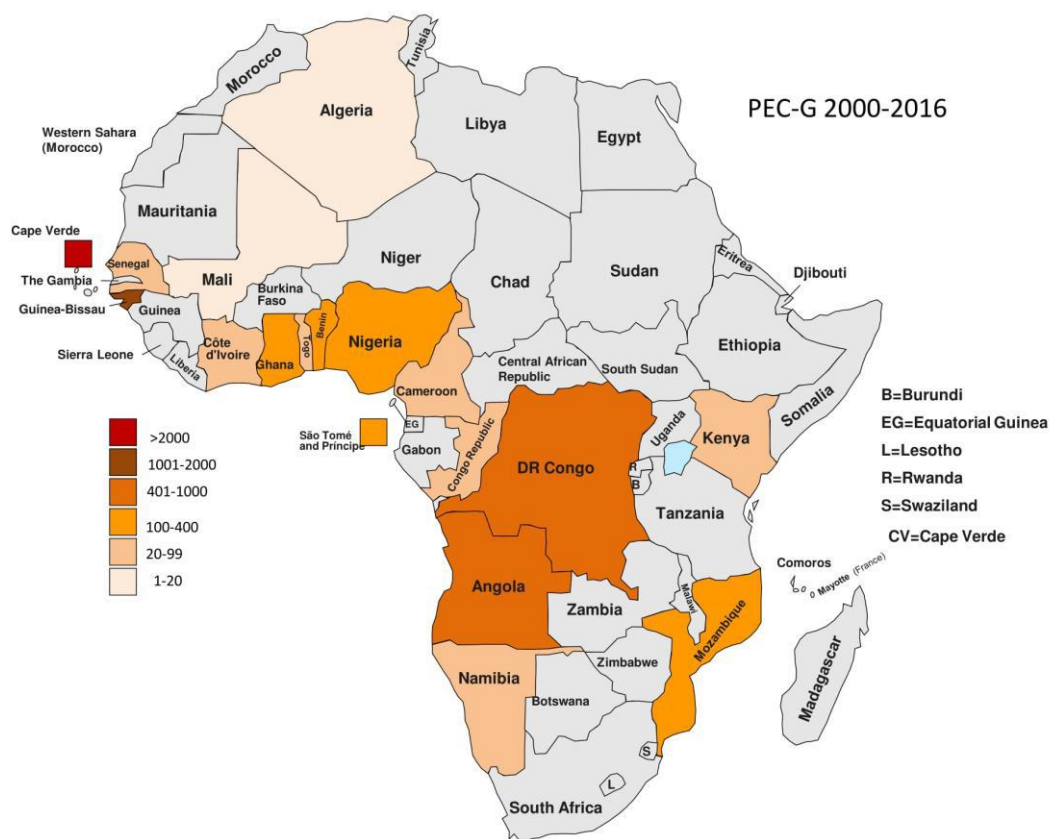
Tabela 1 – Selecionados PEC-G 2000 a 2017 – África

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
África do Sul																		1	1
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	739
Argélia																2			2
Benin								11	5	7	19	39	37	73	48	40	71		350
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	3059
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	47
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	34
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	34
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	209
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	1358
Marrocos																		1	1
Mali							2												2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	219
Namíbia	1	1														6	65		73
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	172
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	88
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	490
Rep. Congo													4	6	4	2	4	6	26
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	379
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	50
Togo												4	11	8	3	6	6	2	40
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	325	7373

Fonte: MEC (2018).

Releve-se que em alguns países africanos de onde imigram os estudantes PEC-G, certos serviços educacionais simplesmente passaram a não ser mais oferecidos. Como consequência, altos níveis de “fuga de cérebros” tornaram-se característicos do continente (MARFOUK, 2007). Os dados constantes na Tabela 1 e na Figura 4 confirmam tal constatação, pois percebe-se que a África é continente de origem da maior parte dos estudantes vinculados ao PEC-G (destaque para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola).

Figura 4 – Distribuição Geográfica das Bolsas do PEC-G na África (2000-2016)



Fonte: Assis (2016)

No Caribe anglófono, por outro lado, a Educação Superior é encarada de forma diferente em cada país: na Jamaica é considerada um serviço para a “massa”, enquanto em Trinidad e Tobago, por exemplo, é considerada “elitista” (SEGRERA, 2015). Nessa região do Caribe, existe um sistema público de Ensino Superior: a Universidade das Índias Ocidentais (ou *University of the West Indies*, UWI) – Instituição de Ensino Superior que tem postos em ilhas e campi em três países: Jamaica (sede), Trinidad e Tobago e Barbados (SEGRERA, 2015). Independente disso, a Educação Superior não é universal e é por isso que a Tabela 2 apresenta alguns imigrantes estudantes PEC-G provindos de países como a República Dominicana e Trinidad e Tobago.

Na América Latina, o ensino superior público (com autonomia institucional e acadêmica) prevaleceu sobre o privado somente até a década de 1980 (SEGRERA, 2015). No final dos anos 80 e início dos anos 90 – com a globalização e a disseminação das estratégias econômicas neoliberais – apareceu um novo Ensino Superior, mais diversificado e, ao mesmo tempo, de qualidade frequentemente duvidosa. Para resolver esse problema, os países da região criaram organizações de credenciamento (SEGRERA, 2015).

O resultado dessas estratégias *laissez-faire* (orientadas para o mercado), no entanto, foi o inevitável aumento das privatizações – que afetaram, principalmente, a educação, mas ocorreram no setor terciário como um todo (SEGRERA 2015) – e a consequente deterioração das universidades públicas latino-americanas (que ocorreu em escala menor no Brasil). Esse ambiente passou a justificar, portanto, a participação massiva e constante de estudantes latinos como beneficiários do PEC-G (Tabela 2).

Tabela 2 – Selecionados PEC-G 2000 a 2017 – América Latina e Caribe

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1	14
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2	37
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	129
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	45
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	115
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		32
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	84
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1	23
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	210
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	49
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	98
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	201
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	113
México				1						1			2	3	1			1	9
Nicarágua		2						1			3		1						8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	58
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	730
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	236
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5	18
Suriname		1															1		2
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2	31
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1				10
Venezuela	1		2		1	2			1	1					3	2	3		19
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	171	155	2271

Fonte: MEC (2018)

Quanto à Ásia, pode-se dizer que, além de lar de mais de três bilhões de pessoas, ela é o berço de mais de 60% da população global, conhecida por sua diversidade étnica, e possuidora de um legado cultural vibrante (RYAN et al., 2010). Sua realidade sócio-política, no entanto, difere amplamente entre países – em governança, histórias coloniais e semicoloniais (RYAN et al., 2010). Na China e Índia, por exemplo, a aceleração da economia está em evidência. A escala e velocidade do crescimento desses dois países, no entanto, não corresponde à experimentada durante o final do século XX. Apesar da região ter algumas das economias e populações mais rapidamente expansíveis do mundo moderno (RYAN et al., 2010), ela possui sociedades que experimentaram profundas mudanças nos padrões e prioridades industriais, além de sucessivas recuperações após crises regionais econômicas e políticas (RYAN et al., 2010). Assim, existe um amplo espectro econômico no continente

(desde a riqueza encontrada no Japão até a pobreza encontrada em Bangladesh), mas no geral, suas populações incluem dois terços dos pobres do mundo (RYAN et al., 2010) – o que se reflete também no fluxo de estudantes asiáticos para o Brasil.

Tabela 3 – Selecionados PEC-G 2000 a 2017 – Ásia

PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
China										1			1
Paquistão								2	2	2	1		7
Tailândia								1	1				2
Timor Leste	1					1		34	1	1	6	11	55
TOTAL	1					1		37	4	4	7	11	65

Fonte: MEC (2018)

De acordo com a Tabela 3, o Timor Leste – uma ex-colônia portuguesa de pequena extensão territorial e país subjugado por quase meio milênio – é o país de origem da maior parcela dos alunos asiáticos matriculados no PEC-G e, para entender isso é preciso saber que, após o domínio português, a Indonésia invadiu e anexou o Timor-Leste (1974). Nesse contexto de guerra, a primeira universidade somente foi estabelecida em 1986 (CASSIANI et al., 2016) e, novos conflitos – agora pela independência – geraram repressão, fome, e duras consequências para a educação. Milícias indonésias aterrorizaram a população timorense e destruíram a universidade (que concentrava os intelectuais locais) depois que o povo do Timor Leste votou pela independência em 1999 (CASSIANI et al., 2016). A UNESCO, após a independência, interveio criando um Documento de Programação Nacional e o governo do país desenvolveu um Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação, porém, a educação nunca esteve no topo da lista de prioridades em Timor-Leste (CASSIANI et al., 2016). Ainda há muito que ser feito para que parâmetros mínimos de qualidade sejam atingidos. Mas, enquanto isso, a realidade desfavorável, a herança linguística/cultural, e o próprio estado da educação superior timorense têm constituído cenário perfeito para o afluxo dos nacionais daquele país rumo ao Brasil.

É nesse contexto que o governo brasileiro resolveu financiar e regular amplamente a educação superior não só para os alunos nacionais, mas também para alguns estrangeiros – oferecendo, através do PEC-G, educação de qualidade a um custo razoável. Esse fator financeiro (gratuidade quase que completa das universidades públicas aliada a um custo de vida baixo de algumas cidades) é também o que atrai os estudantes de países cuja disponibilidade de recursos é

escassa e de onde nem os mais favorecidos conseguem superar as dificuldades relativas à instabilidade política e econômica local (TAN, 2014).

2.8 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

A UFPI possui atualmente sete convênios para intercâmbio com instituições estrangeiras. No entanto, seus principais empreendimentos de internacionalização – de iniciativa própria ou promovidos pela CAPES – são parcerias internacionais ou interinstitucionais que foram celebradas objetivando o envio de alunos locais a universidades de países não periféricos. Existe, por exemplo, os programas: CAPES-COFECUB (que objetiva apoiar projetos científicos conjuntamente desenvolvidos por pesquisadores franceses e brasileiros), CAPES-DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), o CAPES-Fulbright (visa a formação de estudantes e pesquisadores brasileiros nos EUA) e o “Projeto de Qualificação em Turismo e Hospitalidade” em que são concedidas bolsas em instituições do Reino Unido para os alunos da Graduação em Turismo (PDI, 2015).

A partir de 2010, a instituição também se tornou participante do Programa Bolsas Luso-Brasileiras – em que estudantes da graduação tem a oportunidade de estudar em Portugal com o auxílio de bolsas financiadas pelo Grupo Santander Universidades. No ano de 2011, a UFPI começou a receber anualmente intercambistas estadunidenses para auxiliar os alunos do curso de Letras Inglês e o programa de Bolsas Ibero Americanas do Grupo Santander Universidades começou a contemplar alunos da instituição. Em 2012, um Centro Aplicador de Provas de Proficiência surgiu para possibilitar que os alunos da UFPI interessados em intercâmbio realizassem o teste *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* gratuitamente. E, por fim, em 2013, o Programa Inglês sem Fronteiras (cursos de língua inglesa gratuitos) foi integrado à UFPI através do Núcleo de Línguas (PDI, 2015).

Nesse cenário, a evolução institucional da UFPI tem sido exitosa no que concerne à sua expansão, interiorização e à ampliação do acesso à educação superior de modo geral e, portanto, outros objetivos – como o “estabelecimento de parcerias que permitam viabilizar o seu projeto de internacionalização” (PDI, 2015, p. 154) – estão começando a protagonizar as estratégias institucionais e se tornando focos declarados da governança. E o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos de 2015 a 2019 delineou alguns objetivos para a organização, entre eles: a) alcance da excelência acadêmica; b) realização de ações que resultem em fortalecimento institucional e administrativo; c) melhoria nas atividades

relacionadas a ensino, pesquisa, extensão e internacionalização; e d) consolidação da UFPI como fomentadora de avanço científico e socializadora de conhecimento (PDI, 2015).

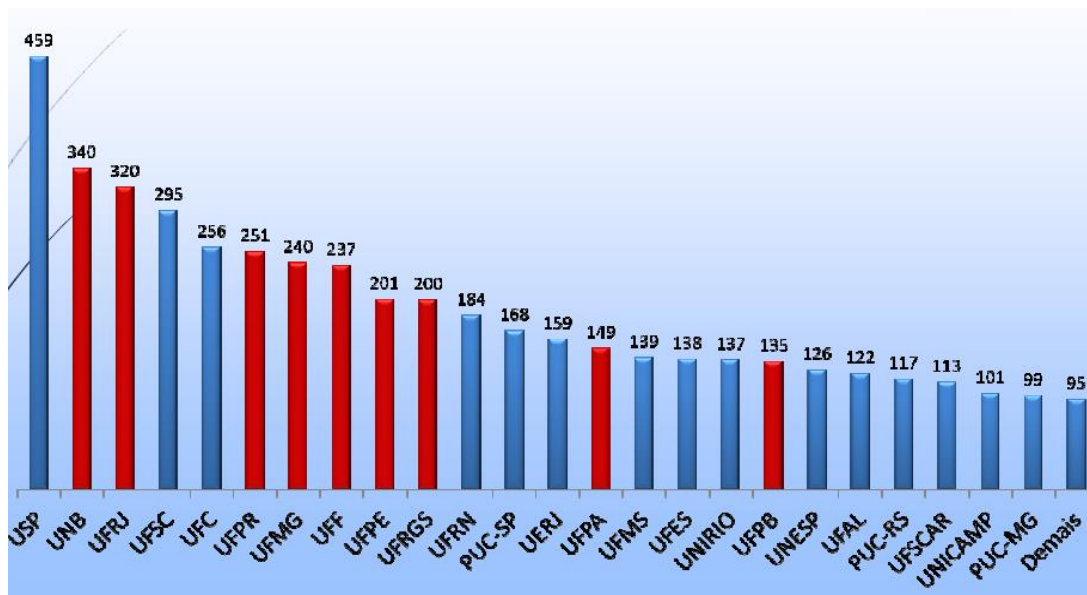
As metas relacionadas à internacionalização para o quinquênio 2015-2019, nesse contexto, são: a) estimular a realização de convênios internacionais de cooperação técnico-científica; b) consolidar o centro de línguas estrangeiras e criar laboratórios de ensino de línguas nos diferentes Campi; c) ampliar o processo de mobilidade local, nacional e internacional; e d) ampliar as ações de internacionalização em outros Campi fora de sede (PDI, 2015, p. 241). E a consolidação fática dos instrumentos de cooperação institucional voltados à internacionalização vem ocorrendo desde 2005, com a criação da Assessoria Internacional (ASSINTER), órgão encarregado de: a) estabelecer parcerias com outras universidades e/ou instituições de interesse acadêmico internacional, especialmente aquelas localizadas fora do país; b) divulgar editais com oportunidades para que alunos, professores e funcionários administrativos participem de atividades, cursos, projetos, pesquisas e programas no exterior; c) apoiar e facilitar o acolhimento de alunos beneficiários de acordos de natureza internacional (PDI, 2015).

Nesse cenário departamental, a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação (PRPG) trabalha para que a UFPI se projete no cenário internacional; a Coordenadoria de Pesquisa (CPES) busca incentivar e intermediar os acordos de cooperação internacionais no âmbito da pesquisa (PDI, 2015) e objetiva mais publicações em periódicos internacionais (para isso existe o “programa de auxílio a tradução de artigos científicos”) (PDI, 2015, p. 79); a Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco (BCCB), além de receber doações feitas por instituições estrangeiras, mantém convênio com o Portal de Periódicos da CAPES (o qual concede acesso a um acervo de mais de 12.365 revistas, incluindo publicações internacionais); e a Pró-Reitoria de Extensão (PREX) busca ampliar o programa Ciência sem Fronteiras, implantar o Programa de “Internacionalização da Extensão” focado na América Latina, e elaborar simpósios sobre o tema da Internacionalização, fomentando a atuação em programas de intercâmbio internacional (PDI, 2015, p 252-277).

Quanto à Política de Extensão Universitária da UFPI, a instituição diz no PDI ter como intuito “promover atividades de extensão interinstitucionais voltadas para o intercâmbio nacional e internacional, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias” (PDI, 2015, p. 277) – mencionando apenas a América Latina como área prioritária para o quinquênio (cooperação internacional latino-americana solidária) (PDI, 2015, p. 266). Apesar dessa menção, não foi demonstrada qualquer proposta ou medida prática que fortaleça efetivamente esse vínculo. A UFPI, assim, continua se internacionalizando a partir do segmento da pesquisa e pós-

graduação e aposta em ações como: a instituição do programa de “auxílio a tradução de artigos científicos” e a criação de um Centro de Línguas (PDI, 2015).

Figura 5 – Número de estudantes PEC-G em IES com/sem PLE (de 1993 a 2015)



Fonte: FAUBAI (2017)

No contexto dos objetivos deste estudo, esse Centro de Línguas tem potencial para ser especialmente frutífero se incluir também o ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira). Na Figura 5, por exemplo, é possível observar em vermelho as IES que oferecem curso de Português a seus alunos vinculados ao PEC-G (e de azul as que não oferecem). Observa-se que: das instituições que atraíram 200 alunos ou mais entre 1993 e 2015, a maioria oferece curso de Português; e que o número de instituições que fornecem esse auxílio é baixa, mesmo quando se considera somente as IES que possuem demanda elevada pelo serviço (apenas as que receberam 95 ou mais estudantes nos últimos anos).

As “impressões digitais” ou o comportamento exclusivo de cada IES envolve um ciclo de relacionamentos – que se autoalimenta e é sensível ao tempo – e posicionamentos que dependem de interações entre gestores, instituição, e o próprio meio (BARTELL, 2003). Do ponto de vista dos alunos, por exemplo, a seleção de uma IES segue um processo decisório racional. Esses potenciais ingressantes enfrentam o dilema de escolher uma instituição que supra suas necessidades e equilibre satisfatoriamente os fatores que eles consideram importantes. Do ponto de vista dos países que irão recebê-los, o que se vislumbra é a criação de gerações de pessoas que podem se tornar futuros líderes, possibilitando que o Brasil se beneficie nas relações políticas bilaterais com outros Estados em desenvolvimento. E, do

ponto de vista da instituição, a simples presença de alunos de diferentes origens nos campi tem grande potencial para contribuir no processo de formação e aquisição de conhecimento pelos locais, uma vez que os mesmos necessitam de competências globais e consciência das diferenças culturais, sociais e econômicas inter-regionais para entenderem efetivamente o mundo e funcionarem como cidadãos globais preparados para as renovadas carreiras deste século (BARTELL, 2003).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção da foi desenvolvida para fornecer ao leitor uma base para avaliar a credibilidade do estudo – elucidando qualquer alegação sobre relevância, transferibilidade ou validade de resultados (MCMILLAN, 2010) – além de discutir a metodologia empregada, começando pela discussão teórica e culminando na exposição: da seleção da amostra, processo de amostragem, instrumento de coleta de dados, método de coleta de dados, método de análise dos dados, etc

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como paradigma a investigação qualitativa e foi delineada a partir da utilização dos preceitos do estudo descritivo. Este estudo tentou seguir os ensinamentos de Burns (1989) – o qual difundiu padrões formais para avaliar a validade da pesquisa qualitativa (BURNS, 1989) – que proporcionam legitimidade à abordagem de pesquisa e são relacionados a cinco pontos específicos: i) relevância heurística (analisar se o estudo tem ou não significado e relevância para aqueles que o leem); ii) precisão analítica (abstrações desenvolvidas ao longo da pesquisa se encaixam umas nas outras e são realmente plausíveis); iii) conectividade teórica (estudo claramente expresso, logicamente consistente, refletindo dados, e compatível com a base de conhecimento já existente); iv) vivacidade descritiva (leitores cientes de tudo o que cerca ou interage com o fenômeno em estudo, incluindo a voz do pesquisador); e v) congruência metodológica (BURNS, 1989). A congruência metodológica, nesse contexto, incluiu quatro dimensões: rigor na documentação; rigor processual; rigor ético; e auditabilidade (BURNS, 1989).

O rigor na documentação exigiu a inclusão de todos os elementos do estudo: significado do fenômeno; premissas; teorias; revisão da literatura; papel da pesquisadora; contexto e implicações da pesquisa; amostragem e estratégias de coleta de dados; desenvolvimento teórico; conclusões, implicações e sugestões para mais estudos e práticas (BURNS, 1989, p. 48). O rigor processual fez a pesquisadora examinar se obteve e registrou os dados de forma a retratar com precisão o fenômeno. O rigor ético reforçou a necessidade de que os direitos básicos dos indivíduos fossem protegidos (através do consentimento e da supervisão). E a auditabilidade, por fim, permitiu seguir as decisões tomadas pela pesquisadora em relação à forma como as estruturas, padrões e temas foram desenvolvidos (BURNS, 1989).

3.2 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

O pesquisador qualitativo divulga explicitamente os pressupostos e valores que orientam seu desenho de pesquisa, pois ele pode incluir na discussão o significado pessoal do assunto sob estudo (MARSHAL; ROSSMAN, 1999). Ele, portanto, demonstra as suposições teóricas que fundamentam o estudo – mesmo quando acredita que os pressupostos são “autoevidentes” – nomeando e identificando o que é dado como certo no início da pesquisa (MARSHAL; ROSSMAN, 1999). Isso influi em como o estudo é conduzido, quais conclusões podem ser tiradas, e como as descobertas poderão ser usadas (MCMILLAN, 2010). Ademais, esclarece como os referenciais teóricos/experienciais afetam o design da pesquisa, as perguntas, a divulgação dos resultados e a estrutura analítica de interpretação das descobertas.

Durante esta pesquisa qualitativa, uma revisão preliminar da literatura foi conduzida no estágio de planejamento e a tradução equivalente ao termo de busca “*push and pull factors*” (ou seja, fatores de atração e repulsão) não se mostrou representativa para o levantamento de pesquisas brasileiras no banco de teses da CAPES, sendo substituída pela palavra-chave “processo decisório estudantil” que também não retornou pesquisas na área almejada. Os termos “mobilidade acadêmica”, “PEC-G” e “internacionalização” foram utilizados com maior sucesso, mas também não retornaram grande número de resultados satisfatórios e chegou-se, então, à conclusão de que o levantamento da literatura precisaria focar-se no âmbito internacional. A principal fonte de dados secundários, portanto, foram pesquisas estrangeiras e a busca nessas fontes foi guiada pelos seguintes termos em inglês: “*internationalization of higher education*”; “*push and pull factors*”; e “*international students*”.

Foram, portanto, utilizados dados secundários (artigos científicos, teses, dissertações e documentos) e coletados dados primários (produto de entrevistas individuais e/ou por via telefônica). O objeto ou unidade de análise foi uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior, localizada no Piauí, que está em processo de desenvolvimento de sua estratégia de internacionalização. Os sujeitos foram indivíduos que cursaram graduação na IFES em análise, em qualquer área de formação, e cuja conclusão dos estudos ocorreu até o ano de 2015 – quando o Plano de Desenvolvimento Institucional atual entrou em vigor. E o método qualitativo, assim como o desenho de pesquisa alinhado ao estudo descritivo, foi empregado para trabalhar os dados.

Os métodos de amostragem selecionado foi a amostragem não-probabilística do tipo *Snowball* (ou bola de neve) (ROBSON, 2011) – em razão de se estudar uma população de

baixíssima incidência, conforme demonstrado no Quadro 7 (ROBSON, 2011). A pesquisadora, portanto, começou a selecionar o espaço amostral inicialmente por conveniência e requisitou, posteriormente, que os próprios participantes passassem a nomear outros potenciais ex-alunos da UFPI vinculados ao PEC-G.

Quadro 7 – Vagas outorgadas a estudantes PEC-G (UFPI)

ANO	ESTUDANTES	CIDADE	CURSO
2010	5 (cinco)	Teresina	Fisioterapia 2010/1
		Teresina	Odontologia 2010/1
		Teresina	História 2010/1
		Teresina	Economia 2011/1
		Picos	Letras 2010/1
2011	0 (zero)		
2012	3 (três)	Bom Jesus	Veterinária 2012/1
		Teresina	Medicina 2013/1
2013	8 (oito)	Teresina	Geografia
		Teresina	Engenharia Agrônômica
		Parnaíba	Biomedicina
		Teresina	Odontologia
		Teresina	Matemática
		Teresina	Direito
		Parnaíba	Biomedicina
		Teresina	Engenharia Agrônômica
2014	3 (três)	Teresina	Arquitetura e Urbanismo
		Teresina	Arquitetura e Urbanismo
		Teresina	Farmácia
2015	4 (quatro)	Teresina	Arquitetura e Urbanismo
		Teresina	Farmácia
		Teresina	Arquitetura e Urbanismo
		Teresina	Farmácia
2016	7 (sete)	Parnaíba	Biomedicina
		Teresina	Medicina
		Teresina	Medicina
		Parnaíba	Medicina
		Parnaíba	Biomedicina
		Teresina	Ciências Econômicas
		Teresina	Engenharia Elétrica
TOTAL	28 (vinte e oito)		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MEC (2018)

A escolha da técnica de amostragem, portanto, utilizou a rede de contatos sociais dos participantes como ferramenta para driblar a dificuldade de encontrar aleatoriamente ex-alunos beneficiados pelo Programa Estudante-Convênio de Graduação – indivíduos cujo acesso é consideravelmente limitado em razão de estarem espalhados por todas as partes do

Brasil, diversos distritos de suas nações de origem, além de países diferentes das Américas e Europa.

No tocante ao método de coleta de dados, a entrevista semiestruturada (cara a cara, por telefone ou pela internet) foi escolhida por ser amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e porque entrevistas individuais exploram em profundidade as experiências e visões dos indivíduos (ROBSON, 2011). E, quanto ao tipo de roteiro de entrevista escolhido, desenvolveu-se um roteiro baseado em perguntas (Apêndice A) como meio de adquirir segurança no que se desejou pesquisar e de esclarecer significados de sentenças e afirmações – constataram-se diferenças linguísticas entre o português falado no Brasil, o português falado como segunda língua, e o português nativo de outros países – e ampliar a compreensão sobre respostas que pareceram abordadas de modo excessivamente superficial.

O objetivo do roteiro constituído por perguntas foi tomar plena consciência das perguntas que foram apresentadas aos entrevistados no momento da entrevista para ter condições de realizar intervenções acertadas (MANZINI, 2004). Depois da formulação das perguntas básicas e antes do efetivo início das entrevistas, foi possível adequar: i) a linguagem das perguntas (avaliar o vocabulário, clareza, uso de palavras vagas); ii) a forma de perguntar (avaliar tamanho das perguntas, a existência de frases manipulativas, o potencial impacto emocional das palavras, perguntas dúbias) e iii) a sequência das perguntas no roteiro (delimitar blocos temáticos, posicionar as perguntas mais fáceis no início e as mais difíceis no fim) (MANZINI, 2004).

No roteiro de perguntas e no quadro de respostas, à direita de cada pergunta da entrevista (constantes no Apêndice A) foram posicionados códigos: P2, por exemplo, foi utilizado para indicar a segunda questão do protocolo de entrevista desenvolvido. No corpo do texto, por outro lado, foram atribuídos códigos aos entrevistados para identificar a quem pertence cada fala (E1, para o primeiro entrevistado; E2, para o segundo entrevistado; e assim sucessivamente). As respostas foram categorizadas nos moldes dos fatores de influência estudados no referencial teórico e, para efeito de organização dos dados coletados, as perspectivas dos entrevistados foram apresentadas, via de regra, em ordem cronológica crescente relativa ao ano de conclusão. Tornou-se mais viável, desse modo, diagnosticar possíveis mudanças ou evoluções em relação às políticas da universidade.

Foi imperativo que as perguntas do estudo fossem cuidadosamente cruzadas com a questão de pesquisa, pois conduzir entrevistas e preparar transcrições é um processo singular em que os questionamentos certos invariavelmente precisam ser feitos. E essas perguntas – que externaram relação com a questão de pesquisa e com outras fontes de dados (documentos

e levantamento teórico – resultaram em um roteiro coeso, constituído da seguinte maneira: Qual a sua idade? (P1); onde você nasceu? (P2); o que você cursou na UFPI? (P3); você foi selecionado/aprovado/aceito por instituições de outros países além do Brasil? (P4); você foi selecionado/aprovado/aceito por outras instituições brasileiras além da UFPI? (P5); você tinha algum familiar/amigo/professor que morava/morou no Piauí antes de você escolher estudar na UFPI? (P6); qual foi a ordem das suas decisões? (P7); quem influenciou sua decisão de estudar no Brasil? (P8); você pode explicar quais fatores influenciaram sua decisão de estudar no Brasil? (P9); qual a imagem você tem/tinha de Teresina? (P10); por que você decidiu estudar na UFPI? (P11); E quais fatores você considerou importantes para fazer essa escolha? (P12); alguma coisa te decepcionou na UFPI? (P13); você possui sugestões de melhoria para a UFPI? (P14).

As perguntas P6, P8, P9, P10, P11 e P12 estão alinhadas ao objetivo de identificar o que influenciou estudantes internacionais a escolher a UFPI; enquanto as perguntas P3, P4, P5 e P7 visam melhor compreender o processo decisório dos sujeitos da pesquisa; e, por fim, as perguntas P13 e P14 foram objetivaram que os estudantes internacionais vinculados ao PEC-G descrevessem suas impressões em relação à vivência na UFPI. Identificou-se através dos dados coletados: o que efetivamente motivou ou interferiu na escolha dos estudantes internacionais que optaram pela Universidade Federal do Piauí e também o nível de influência que a família e os amigos exerceram na escolha dos sujeitos; e c) a visão dos entrevistados acerca da imagem projetada pelo Brasil internacionalmente.

A média de duração das entrevistas foi de cerca de 26 minutos. Ao final de cada entrevista ou contato, a entrevistadora pediu que os indivíduos indicassem potenciais entrevistados, ou seja, outros ex-alunos vinculados ao PEC-G conhecidos (técnica *snowball*). Assim, mesmo que o interlocutor não tivesse disponibilidade para responder aos questionamentos feitos por telefone, pedia-se que ele não deixasse de apontar outros ex-alunos que pudessem ser facilmente acessados. Não se excluiu nenhum meio de contato e reiterou-se, quando possível, a dependência dos sujeitos da pesquisa e das informações que eles tinham disponíveis. Visou-se, com isso, alcançar o máximo possível de ex-alunos.

3.3 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DE DADOS

Quanto à análise de dados, nesta pesquisa, optou-se pela utilização de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Levou-se em consideração que as pesquisas qualitativas necessitam de robusta coleta de dados técnicos e documentação e a análise documental – dos

instrumentos que regulam o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e no Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 da Universidade Federal do Piauí – foi utilizada para complementar a análise de conteúdo, fornecendo dados suplementares de pesquisa e *insights*: adições valiosas para a base de conhecimento na medida em que trouxe informações novas e relevantes para o estudo.

Reconheceu-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI reflete a posição da instituição frente aos assuntos nele abordados, assim como as leis, manuais e instrumentos regulamentares do PEC-G refletem as propostas, a visão e a posição do governo brasileiro – notadamente, MEC e MRE – acerca de como as instituições locais devem proceder em relação aos alunos vinculados a esse programa. Estabeleceu-se, desse modo, uma linha que permitiu que os documentos selecionados fossem analisados criticamente – impedindo o alinhamento da pesquisa a políticas institucionais ou agendas de organizações.

Os dados obtidos através dos instrumentos propostos foram sistematizados qualitativamente por meio da análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011) – que teve como foco a identificação dos principais fatores de influência evidenciados a partir das falas dos entrevistados, reinterpretando e ressignificando categorias já apresentadas na literatura. Essas categorias representaram um esforço inicial de análise empírica das percepções dos estudantes vinculados ao PEC-G no tocante ao processo decisório dos mesmos. Utilizou-se a análise de conteúdo, nos moldes propostos por Bardin (2011) e, portanto, seguiu-se uma ordem de procedimentos.

Primeiro, realizou-se uma pré-análise, ou seja, os dados coletados por meio de entrevistas foram transcritos e organizados; depois, procedeu-se à exploração do material, quando foram realizadas leituras sucessivas e identificados pontos relevantes de cada mensagem; e, por fim, as inferências e as interpretações foram utilizadas para tratar os resultados e agrupá-los em cinco categorias analíticas (que foram devidamente abordadas na seção de fundamentação teórica deste estudo): a) Efeito País de Proveniência (LEE; GANESH, 1999; BINSARDI; EKWULUGO, 2003; LI; BRAY, 2007; WILKINS; HUISMAN, 2011; MARINGE; CARTER, 2007; MAZZAROL; SOUTAR, 2002); b) Efeito País Anfitrião (MAZZAROL; SOUTAR, 2002; BINSARDI; EKWULUGO, 2003; GATFIELD; CHEN, 2006; PIMPA, 2005; MARINGE; CARTER, 2007; CUBILLO et al., 2006); c) Efeito Instituição de Destino (GAMAGE ET AL., 2008; HARVEY, 1995; HILL, 1995; NGUYEN; LEBLANC, 2001; BRADY; CRONIN, 2001; STAFFORD, 1996; MCMAHON, 1992; CUBILLO et al., 2006); d) Imagem da Cidade (JOPESH; JOSEPH, 2000; MAZZAROL; SOUTAR, 2002; CUBILLO et al., 2001); e) Razões Pessoais

(GATFIELD; CHEN, 2006; SHANKA; QUINTAL; TAYLOR, 2005; PADLEE; KAMARUDDI;BAHARUNS, 2010).

Na seção seguinte, os resultados desta pesquisa foram apresentados utilizando as teorias fundamentadas apontadas e, posteriormente, buscou-se sumarizar o conhecimento gerado – apto a ser aplicado de modo instrumental, simbólico ou conceitual na tomada de decisões políticas e/ou institucionais.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, o objetivo é descrever as experiências dos sete estudantes supramencionados a partir da utilização de seus discursos acerca do processo decisório de seleção da Universidade Federal do Piauí e do contexto descrito para os anos de graduação na UFPI. E também analisar os materiais extraídos da coleta de dados – realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes internacionais – ao lume do que foi encontrado nas fontes documentais e bibliográficas. Assim, as categorias de análise e os quadros teóricos de referência foram vinculados a uma reflexão sobre os materiais descritos e os documentos consultados.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevistada E1, natural do Cabo Verde, escolheu frequentar o curso de Serviço Social na UFPI e teve 2005 como ano de conclusão da sua graduação. Ela ficou sabendo sobre o PEC-G através da divulgação do Ministério da Educação do seu país e afirmou que tinha outras opções de país além do Brasil e que, no que concerne ao seu curso de preferência (Serviço Social), tinha outras opções de IES brasileiras. Quanto ao seu processo decisório, ela disse que primeiro decidiu estudar, depois escolheu o país e, somente posteriormente, analisou qual instituição mais a interessava.

O entrevistado E2 nasceu em Guiné-Bissau e cursou Ciências Sociais – o qual iniciou em 2002.1 e terminou em 2006.2 – e Mestrado em Ciência Política (iniciado em março de 2008 e concluído em agosto de 2010). Ele poderia ter escolhido outros países além do Brasil e outras Instituições brasileiras além da UFPI. Quando perguntado acerca de como ficou sabendo do PEC-G, ele afirmou: “nasci e morei na rua da embaixada do Brasil na Guiné-Bissau e desde criança frequentava espaços de convivência da embaixada e foi assim que aos poucos fiquei sabendo da oportunidade através do PEC-G”.

A terceira entrevistada – daqui para frente intitulada E3 – é uma mulher de 30 anos, nascida em Cabo Verde, ex-aluna do curso de Nutrição da UFPI, concludente no ano de 2011. Sobre como ela descobriu sobre o PEC-G, ela explicou: “Em Cabo Verde ficamos a saber sobre estudar fora do país desde muito cedo. Mas fiquei a conhecer o PEC-G quando terminei meu ensino secundário, que chamamos liceu”. Quando perguntada sobre a existência de oportunidades para ela em outros países ter escolhido outro país além do Brasil, ela disse que o Brasil foi o único país que a contemplou com uma vaga.

O entrevistado E4, também com 30 anos de idade e também natural de Cabo Verde, cursou Ciência da Computação na UFPI e concluiu seus estudos em 2012. Seu processo decisório iniciou-se com a opção por estudar no exterior, depois ele escolheu o país e, ao final, escolheu a instituição que o interessava. Ele ficou sabendo sobre o PEC-G através de amigos que estudavam no exterior. Na época, ele também havia sido selecionado para estudar em Portugal, tendo preferido vir para o Brasil mesmo assim. Após optar pelo Brasil, ele foi informado que poderia escolher entre duas instituições: a UFPI ou uma outra universidade em Salvador da Bahia.

O quinto participante (E5) nasceu em Cabo Verde, tem 28 anos de idade e cursou Medicina. Sua graduação foi concluída em 2014 e ele ficou sabendo sobre o PEC-G ainda na época de colégio. Ele sabia que existiam oportunidades em outros países, mas resolveu vir para o Brasil mesmo assim. Como tinha preferência pelo curso de Medicina, a UFPI era a única instituição que ele poderia escolher no Brasil. O E5 não tinha laços com a UFPI ou com Teresina antes da escolha, uma vez que não conhecia ninguém que tivesse informações ou experiências nesses lugares.

Por sua vez, o sexto entrevistado (E6) é um homem de 31 anos, de nacionalidade Camaronesa, graduado em Medicina no ano de 2015, que ficou sabendo sobre o PEC-G pela irmã “que na época trabalhava na embaixada do Brasil em Camarões.” E, por fim, o último participante, ou seja, o sétimo entrevistado também é do sexo masculino, tem 28 anos de idade e nasceu em Guiné-Bissau. Cursou Ciências da Computação na UFPI e concluiu sua graduação em 2017.2. Ficou sabendo sobre o PEC-G por meio da embaixada do Brasil na Guiné-Bissau e não tinha nenhuma referência de Teresina ou da UFPI, uma vez que não possuía qualquer amigo, familiar ou professor que tivesse frequentado a instituição antes dele. O Quadro 8 abaixo, nesse sentido, foi desenvolvido para esquematizar os dados constantes nesta subseção específica:

Quadro 8 – Perfil dos Entrevistados

Código	Idade	Sexo	País de Proveniência	Curso	Ano de Conclusão (Graduação)
E1	35	F	Cabo Verde	Serviço Social	2005
E2	32	M	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	2006
E3	30	F	Cabo Verde	Nutrição	2011
E4	30	M	Cabo Verde	Ciência da Computação	2012

E5	28	M	Cabo Verde	Medicina	2014
E6	31	M	Camarões	Medicina	2015
E7	28	M	Guiné-Bissau	Ciência da Computação	2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa (2018)

A subseção seguinte, nesse sentido, foi útil para a condensação e representação simplificada dos dados brutos através da categorização das respostas (BARDIN, 2011) e fundamentou-se, principalmente, nos dados bibliográficos e empíricos previamente analisados. Os objetivos do trabalho, nesse contexto, possibilitaram o surgimento de nuances dos fatores/categorias não contemplados inteiramente durante a revisão da literatura e foram relevantes para guiar a definição das categorias encontradas na pesquisa de campo (VERGARA, 2008).

4.2 EFEITO PAÍS DE PROVENIÊNCIA

Observou-se, quanto ao Efeito País de Proveniência (PEACOCK; HARRISON, 2009) na escolha da UFPI pelos estudantes do PEC-G, convergência entre o que foi constatado nas pesquisas de Peacock e Harrison (2009) e os depoimentos coletado. Segundo os autores, os fatores políticos, sociais e econômicos do país de proveniência são importantes no momento de decidir pela não permanência no país natal e, de acordo os ex-alunos da UFPI:

“Decidi estudar no Brasil uma vez que Cabo Verde não possuía Curso Superior de Serviço Social.” (E1)

“O PEG-G [possibilita] aos guineenses uma disputa de igual para igual, sem influência de pessoas com poder” (E2)

“Na época e até agora pode-se dizer não havia um curso na área de saúde ou uma universidade nacional. Todo mundo que terminava o ensino superior já sabia que tinha que imigrar para poder seguir um Ensino Superior. Ainda é assim, mas como já temos algumas universidades, poucas pessoas estão saindo. O governo quer reduzir os custos. Quem consegue sair hoje são aqueles que conseguem provar [meios para a] subsistência fora sem ajuda do governo”. (E3)

Outros fatores ligados à nação de origem dos entrevistados (*Push Factors*) também foram apresentados nas falas como relevantes para a decisão de estudar no exterior. Assim, os resultados advindos deste estudo convergiram com as respostas obtidas por Tan (2014) em sua análise do processo decisório estudantil internacional. Segundo ele, a disponibilidade ou indisponibilidade de ensino superior ou determinados cursos; a valorização da graduação

estrangeira; a capacidade financeira; a instabilidade política; e melhores oportunidades de emprego ao retornar são alguns dos fatores que impulsionam os estudantes e nesta pesquisa constatou-se que:

“No Brasil o curso [de Ciências da Computação] é mais prático. Em Portugal (por exemplo) esse curso é muito teórico [...] e acho que para (sic) a ciência da computação exige muita prática mesmo.” (E4)

“Não tinha Faculdade de Medicina no meu país.” (E5)

Os achados, nesse sentido, corroboraram a tese de Maringe e Carter (2007) que apontaram a relevância de laços históricos entre países como fator de influência no movimento de estudantes em determinada direção. E apontaram que países pouco desenvolvidos ou em desenvolvimento que foram colônias de países desenvolvidos tendem a gerar um fluxo migratório estudantil em direção aos países mais desenvolvidos (MARINGE; CARTER, 2007).

“O meu país é bem menos desenvolvido do que o Brasil e isso significa mais oportunidade de crescimento científico e financeiro, então a escolha não foi difícil. (E6)

Conforme demonstrado pelos discursos, os alunos estrangeiros radicados no Brasil, ao serem confrontados com múltiplas opções de países de destino, confirmaram as constatações de pesquisas anteriores, demonstrando que o movimento de estudantes emigrantes tende a ocorrer no sentido de buscar não só países mais desenvolvidos, mas também países que pertençam ao *pool* cultural do indivíduo (DE WIT, 2002).

4.3 EFEITO PAÍS ANFITRIÃO

Para certos estudantes, a própria existência de vagas disponíveis no PEC-G já representa incentivo e oportunidade suficiente para que eles decidam vir ao Brasil, em vez de permanecer em seus países de origem ao término de sua educação secundária:

“Só me matriculei no intercâmbio brasileiro, em parte porque era o que estava aberto na época.” (E6)

Por outro lado, os discursos de outros ex-estudantes – ao incluírem o conhecimento sobre o Brasil, a cultura, o ambiente do país, a qualidade do ensino, além da cooperação entre país anfitrião e país de proveniência em matéria de intercâmbio estudantil – evidenciaram também as características do país de destino que os atraíram, corroborando os estudos de Mazarol (1998) e a conceituação descrita na literatura referente aos fatores de atração e

repulsão (AGARWAL; WINKLER, 1985; MAZZAROL; SOUTAR; SMART; CHOO, 2001).

Segundo os entrevistados:

“As características do Brasil que me atraíram foram novela, carnaval, futebol e a possibilidade de interação melhor em termos de relações interpessoais [...] os guineenses têm boa impressão do Brasil, existe facilidade na comunicação linguística [...] o PEG-G da oportunidade aos guineenses.” (E2)

Entre as peculiaridades dos serviços de educação oferecidos internacionalmente está o fato de que o país de destino – local onde o serviço é oferecido – não é o lugar onde a aquisição do serviço é realizada (geralmente, no país anfitrião) (CUBILLO et al, 2006). Assim, os alunos provindos de outros países acabam por receber um pacote de serviços que compreende o serviço principal – atividades de educação na instituição e ensino de qualidade (GRONROOS, 1997; BINSARDI E EKWULUGO, 2003):

“O curso que me ofereceram no Brasil é que influenciou a minha decisão de ir para o Brasil em vez de Portugal.” (E3)

“Tinha boas referências em relação à qualidade do ensino no Brasil” (E5)

E inclui também outros serviços acessórios não mencionados pelos estudantes entrevistados. Esses serviços podem estar relacionados ao fornecimento de informações sobre a instituição (seus programas e requisitos de entrada, por exemplo) ou ao processo seletivo de ingresso na IES – Efeito Instituição de Destino. Ou podem estar ligados aos pormenores da mudança de país e à permanência do estudante no país de destino. Assim, procedimentos de imigração; processo de solicitação e obtenção do visto de residência; serviços do consulado do país de acolhimento, entre outros (GRONROOS, 1997; BINSARDI E EKWULUGO, 2003) também podem interferir na decisão de um aluno, apesar de não terem sido considerados relevantes para os entrevistados desta pesquisa.

4.4 RAZÕES PESSOAIS

Pimpa (2003) estudou alunos tailandeses que frequentavam universidades no exterior e constatou que haviam tantas variações nos processos decisórios que, mesmo estudando uma só nacionalidade, a escolha (de estudar em outro país), além de ter múltiplas etapas, pode ser influenciada de diferentes formas – notadamente, em razão da idade dos estudantes. Segundo o autor, o processo decisório de aquisição de serviços profissionais (por exemplo, educação, turismo e seguros) é mais fortemente influenciado por “grupos de referência” (como família, amigos, professores) que acabam informando o processo:

“Eu tenho amigos brasileiros que residiam em Cabo Verde e que me influenciaram a estudar no Brasil. Em Teresina, eu tinha um amigo também de Cabo Verde que era estudante.” (E1)

“A princípio, a [minha] primeira opção de escolha não ia ser Teresina, mas sim Recife. No dia em que eu tinha (sic) de escolher a cidade teve uma falha de comunicação e a pessoa amiga [brasileira] por lapso errou dando-me informações para escolher a cidade de Fortaleza. [Como] a cidade de Fortaleza não estava entre as opções de escolha, acabei escolhendo Teresina por ser a cidade que estava mais próxima de Fortaleza. Após a escolha, não foi mais possível voltar atrás na decisão [...] tinha um amigo em Teresina e, assim, a escolha não foi toda perdida [...] das poucas informações que tinha é que se tratava de uma cidade extremamente quente.” (E1)

“Meus professores influenciaram minha decisão de estudar no Brasil” (E5)

“Recebi o apoio da minha família para estudar no Brasil” (E7)

O argumento de Mazzarol e Soutar (2002), por sua vez, também foi convergente com os fatores de escolha destacados pelos entrevistados no que tange à importância da recomendação das pessoas próximas (famílias, amigos, agentes, ex-alunos, etc) para as escolhas dos estudantes. Para os autores, resumidamente, os estudantes consideram e comparam as oportunidades e benefícios encontrados em cada local, mas também ponderam as indicações das pessoas que os rodeiam e os laços sociais que podem vir a ter no local que escolheram (amigos ou parentes que vivem ou viveram no país anfitrião). Assim, o segundo entrevistado destacou que:

“[Foi um] amigo do meu pai influenciou minha decisão de estudar no Brasil [...] Durante a inscrição do processo seletivo na Guiné-Bissau, um amigo do meu pai que é brasileiro e funcionário da embaixada do Brasil na Guiné-Bissau me indicou Teresina por ter custo de vida muito baixo e universidade de alta qualidade em relação aos outros Estados.” (E2)

Os achados, portanto, corroboraram a pesquisa de Rowley (1997), a qual afirmou que o fator razões pessoais possui utilidade na previsão do comportamento de alunos que se encontram na fase de prospecção (ROWLEY, 1997). Segundo ele, os *stakeholders* no processo de escolha da educação superior não são apenas a comunidade local, a sociedade, o governo, os funcionários/servidores das universidades e os que afetaram indiretamente a seleção de uma instituição, mas também os seus pais, amigos e familiares que participam na formação da opinião pessoal dos alunos.

“Não tinha familiares ou amigos em Teresina” (E3)

“Escolha minha mesmo. Sempre gostaria (sic) de conhecer o Brasil e surgiu essa oportunidade.” (E4)

“Não tinha nenhum familiar no Brasil, mas a família influenciou minha escolha” (E6)

Como demonstrado acima, nem todos os estudantes pesaram a influência da família, amigos ou outras pessoas em suas decisões. Alguns não possuíam conexões ou vínculos sociais pré-existentes com a cidade ou o país e também não consideraram que as opiniões e afirmações de indivíduos próximos foram diferenciais no momento na seleção. Esses alunos, nesse sentido, deram ênfase a outras categorias – como, por exemplo, a apresentada na subseção seguinte.

4.5 IMAGEM DA CIDADE

Em relação à Imagem da Cidade, é possível apontar que, para alguns entrevistados, esse aspecto não foi um fator gerador de significações, uma vez que a cidade de Teresina não possuía grande apelo internacional ou atratividade em certos países de origem dos entrevistados. Percebeu-se, em última instância, que o papel da cidade nas escolhas é relativo e ocorre em graus diferentes dependendo do nível de divulgação, de potencial turístico e de reconhecimento internacional da cidade (CUBILLO et al., 2006). Isso ficou evidente nas seguintes afirmações:

“A princípio, a [minha] primeira opção de escolha não ia ser Teresina, mas sim Recife” (E1)

“Não tinha familiares ou amigos em Teresina” (E3)

“Nunca tinha ouvido falar em Teresina.” (E4)

“Não conhecia Teresina antes do curso.” (E5)

“Não escolhi estudar na UFPI, escolhi estudar no Brasil, mas fui selecionado para estudar na UFPI.” (E7)

Porém, outros fatores como o custo de vida, clima, imagem e tamanho da cidade também poderiam ter influenciado a decisão de estudantes (BODYCOTT, 2009) se Teresina fosse uma cidade com reputação internacional mais amplamente difundida nos países participantes do PEC-G. Alunos, afinal, tem potencial para agir como todos os demais consumidores e perceber a reputação de cidade-sede durante o processo de seleção de uma IES. Isso foi levado em conta no momento da coleta de dados para esta pesquisa, apesar de não terem sido encontrados dados que corroboram os achados de alguns estudos apontados.

4.6 EFEITO INSTITUIÇÃO DE DESTINO

Oviatt e McDougall (2005) – ao desenvolver um modelo sobre as forças que influenciam a velocidade de internacionalização – constataram que a velocidade da internacionalização de uma IES é influenciada pela tecnologia, motivada por concorrência e moderada pelas redes

internacionais e pela intensidade de conhecimento da oportunidade. As instituições públicas de ensino brasileiras, nesse contexto, encontram-se totalmente alinhadas à essa visão, pois, através do MEC, elas têm investido com abundância em programas internacionalizantes que oferecem oportunidades a alunos estrangeiros e difundem a sua existência. Não obstante, a seleção ou determinação da instituição de destino não foi o principal fator de atração dos estudantes, porque, em alguns casos, não foram sequer oferecidas a eles opções de instituições:

“A UFPI foi a única instituição que calhou, porque tinha duas instituições que escolhi, mas no fim me deram na UFPI [...] foi a única opção que me foi dada [...] porque queria o curso de Nutrição, queria fazer um curso na área da saúde.” (E3)

Constatou-se que, durante o processo decisório dos estudantes entrevistados, também foram determinantes para a seleção da UFPI: a qualidade do ensino, os cursos ofertados, e a localização da universidade em uma cidade onde o custo de vida é baixo (MCMAHON, 1992; MAZZAROL; CHOO; NAIR, 2001). Os trechos extraídos das entrevistas respaldam:

“Acredito que, no meu caso, [...] universidade de boa qualidade foi fundamental pela minha escolha.” (E2)

“Construí uma imagem [de Teresina] já aqui no Brasil, pois passei 9 meses em Recife estudando português. Só se ouvi coisas negativas, referente a pobreza e condições climáticas desagradável (sic). [...] vim pra Teresina mesmo assim porque sempre ouvi coisas boas a respeito do curso e da faculdade de medicina da UFPI”. (E6)

Aigner et al. (1992), nesse sentido, confirmaram a multiplicidade de elementos que são apontados como relevantes no momento de escolha, assinalando que as impressões sobre uma instituição são como as razões para a internacionalização: diferem muito em conteúdo e ênfase, não sendo absolutas nem mutuamente exclusivas (AIGNER et al., 1992). A imagem da cidade, nesse sentido, também pode ser construída após a chegada, facilitando a propagação de determinada percepção positiva:

“Amo Teresina. Não trocaria por nenhuma outra cidade para estudar, digo sempre que se eu for (sic) estudar no Brasil seria Teresina pois é a melhor cidade para quem deseja mesmo estudar e isso coincide com as pessoas maravilhosas que teve oportunidade de conhecer, tornar amigos e até parte da família de forma mútua”.(E3)

Assim, apesar de não ter influenciado fortemente a decisão final dos alunos na fase de prospecção, a imagem da cidade ainda foi destacada como ponto alto dos tempos de universidade. Ela não só afetou a experiência, como também foi guardada como lembrança positiva em relação aos anos de graduação.

4.7 PERSPECTIVAS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO ATRAVÉS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PEC-G

Existem pesquisas sobre a satisfação estudantil em relação à percepção da qualidade de uma IES e elas apontam a existência de três possibilidades no que tange à frustração das expectativas de alunos: i) expectativas “negativamente não-confirmadas”; ii) expectativas “positivamente não-confirmadas”; e iii) expectativas “confirmadas” (ALTHIYAMAN, 1997). Seguindo esse mesmo raciocínio e utilizando a abordagem de expectativas confirmadas, pode-se dizer que três entrevistados se manifestaram nesse sentido:

“Não considero que houve alguma coisa que eu tenha me decepcionado com a UFPI”. (E1)

“Pra mim foi tudo perfeito.” (E4)

“Não tenho nada de ruim para falar da UFPI.”(E5)

A “não-confirmação positiva”, desse modo, gera no estudante emoções positivas sobre o curso e a instituição – ou seja, ela é melhor que o esperado – e a “não-confirmação negativa” causa o contrário: sentimentos como raiva ou culpa que resultam em insatisfação (ALTHIYAMAN, 1997). A “não-confirmação subjetiva”, nesse contexto, é o julgamento de que há discrepância entre o que o aluno esperava e o que ele realmente obteve. Essa frustração de expectativas foi constatada em alguns discursos de ex-alunos:

“Me (sic) decepcionou o preconceito, a falta de solidariedade de alguns colegas e até mesmo professores.” (E3)

“Eu fui um dos pioneiros, então na nossa época éramos meio que cobaia, ensinamos a gestão superior a lidar com o PEC-G e estrangeiros em vários setores da UFPI.” (E2)

Conforme destacado pela entrevistada E3, existe a necessidade de responder aos questionamentos – implícitos ou subconscientes – do meio acadêmico quanto ao mérito e ao direito de os estudantes PEC-G estarem ocupando determinada vaga. Faz-se necessário, assim, que as pró-reitorias, coordenadorias e departamentos se empenhem na divulgação do programa – razões de existência, métodos de seleção, concessão de vagas, situação financeira dos alunos, e realidade dos países participantes – para os discentes e na capacitação dos docentes e técnicos que lidam com os estudantes-convênio direta ou indiretamente.

Além de atenuar o desconhecimento sobre o funcionamento do PEC-G, mecanismos de redução da ignorância e preconceito local podem mitigar o sentimento de não pertencimento por parte dos alunos vinculados ao PEC-G. Uma vez que estudantes internacionais provem de uma vasta gama de países, a diversidade precisa ser administrada e combinada à mediação das

interações entre os grupos demograficamente diversos para que as experiências interculturais não resultem em *outcomes* negativos, como medo e conflito (CHANG et al., 2006):

“Me (sic) decepcionou a Instituição por nos ter deixado um responsável irresponsável, racista e desumano para cuidar dos nossos assuntos. Senti-me desamparada e injustiçada muitas das vezes. E também achei um pouco descuido na época o fato de muitos professores e alunos não saberem como nós conseguimos a vaga na UFPI e através de que processo entramos na UFPI. Fomos acusados muitas das vezes de estar a tirar o lugar de estudantes brasileiros e estar a utilizar recursos do país e da Instituição que deveriam ter sido aplicados para estudantes locais que não tinham recursos de (sic) estudar” (E3)

“Quando entrei no curso não tinha noção de como seria o curso. Acredito que poderia ter um programa de extensão do curso para os novos alunos, principalmente para pessoas que vem de outros países ou das (sic) outras culturas.” (E7)

Embora existam variações dependendo do status socioeconômico, raça e etnia dos estudantes (BOWMAN, 2010), outras pesquisas também sugeriram que cursos que se concentram em questões de diversidade nutrem a tolerância dos alunos uns com os outros e resultam em preconceito reduzido (WRIGHT; TOLAN, 2009). Nesse sentido, intervenções programáticas e curriculares que aproximam estudantes são associadas a resultados cognitivos e democráticos positivos (CHANG et al., 2006) na medida em que estudantes provindos de outros países possuem laços e variações étnicas e sociais particulares (KNIGHT; CANTALONE, 2000).

As próprias salas de aula – locais ideais para se experimentar os benefícios da diversidade (HURTADO 2005) – poderiam facilitar as interações entre alunos “diferentes”, pois os alunos entrevistados sentiram falta de processos (gerenciais e de ensino/aprendizagem) direcionados a ajudar os locais a se engajarem em uma reflexão crítica sobre condições sociopolíticas desumanas a que seus colegas estrangeiros são submetidos em seus países de origem. As IES, nesse sentido, poderiam facilitar a socialização intercultural e evitar momentos traumáticos que afetam profundamente a experiência na universidade. Assim, ações podem ser tomadas para que certas desventuras estudantis (resultantes do preconceito e da falta de suporte) deixem de existir. O modo como os estudantes perceberam o ambiente do *campus* foi o seguinte:

“Passamos por períodos muito difíceis com administradores que não entendiam quem éramos ou da (sic) onde vínhamos e quais eram as situações financeiras de cada um. Tivemos colegas que tiveram problemas mentais, do gênero psiquiátrico e, na época, a universidade não soube lidar com isso. Nós perdemos um colega que estudava e morava comigo, porque ele teve um surto psiquiátrico e ele ficava andando para cima e para baixo na universidade, dormia nas praças. Isso durante quase um ano. E a universidade não soube reagir àquilo. Graças a Deus, ele acabou voltando

para o país dele. Hoje ele está bem. Eu acho que tem muitos estudantes, principalmente estudantes que enfrentam situações financeiras mais difíceis, mais complicadas [...] eles passam por problemas psicológicos muito sérios que, muitas vezes, ficam incubados. [...] Geralmente se formam grupos de estudantes africanos, isolados, porque muitas vezes o próprio estudante africano não entende a cultura brasileira. Não entende como lidar com o colega Brasileiro.” (E6)

Assim, ainda segundo o discurso do E6, é preciso que os estudantes vinculados ao PEC-G desfrutem de acompanhamento pedagógico especializado e aconselhamento ou orientação profissional de um psicólogo (para seja possível diagnosticar as situações que dificultam o aprendizado e a convivência dos mesmos dentro e fora sala de aula). Para ele, seria conveniente que eventos e datas comemorativas relacionadas aos países de origem desses estudantes fossem incluídas no calendário acadêmico como impulso à inclusão social desses estudantes. E que os cursos de PLE (português como língua estrangeira) oferecidos se prolatassem no tempo (extrapolando os habituais seis meses e, preferencialmente, abrangendo todos os anos de graduação). A oferta desse tipo de assistência faria da UFPI uma universidade especialmente atraente para os alunos PEC-G.

Tratando-se de impressões positivas, tanto a cidade quanto a IES em análise também deixaram marcas nos estudantes relacionadas a características identitárias (culturais, humanas, linguísticas), adquirindo cada vez mais importância para os mesmos durante os anos de curso, apesar de nem sempre terem sido fatores determinantes durante o processo decisório dos mesmos (CUBILLO et al., 2006):

“[A imagem que eu tenho de Teresina é] de melhor qualidade possível, sendo hoje minha segunda casa, pela amizade que construí lá, pessoas que considero hoje minhas segundas famílias. Sou eternamente grato a esse povo, pois tudo que sou hoje é graças a UFPI, Teresina e Piauí. Professores(as), gestores(as) colegas do curso, relações de amizade em diferentes cantos, tudo isso me faz manter essa relação de eternidade com a cidade de Teresina e seu povo, pois sempre estou indo lá visitar colegas e a cidade”. (E2)

Percebeu-se, assim, que mesmo aqueles que não haviam declarado preferência por Teresina ou pela UFPI antes de serem alunos acabaram desenvolvendo conexões e laços afetivos com a cidade, conforme as falas dos entrevistados.

4.8 SUMARIZAÇÃO

Os achados da pesquisa de campo fizeram constar relatos de histórias pessoais que não concernem ao processo decisório, mas que foram utilizadas para a análise ou desenvolvimento

de estratégias latentes ou iminentes que contribuam para a internacionalização da UFPI. Os achados da pesquisa foram devidamente discutidos e comparados com a literatura apresentada, constituindo o arcabouço para a construção de algumas sugestões e recomendações que tem potencial para gerar aprimoramentos no processo de recrutamento da UFPI. E os dados apreendidos no corpo de trabalho textual comunicaram entendimentos ao leitor, tornando o estudo crível na medida em que ambos os indivíduos internos e externos à análise se habilitaram a reconhecer e apontar evidências.

Em parâmetros gerais, os entrevistados abordaram e refletiram as categorias coerentemente, trazendo fatores que já haviam sido compilados durante a análise do acervo bibliográfico – especialmente, no que tange ao “efeito país de proveniência”, “efeito país anfitrião”, “efeito Instituição de destino” e “razões pessoais” – e identificando o processo decisório envolvido nas experiências investigadas.

As visões apresentadas, portanto, foram apreendidas de maneira a se complementarem e as análises vieram para demonstrar a variedade de categorias (abordadas na subseção 3.3) contempladas nos discursos apresentados. Na dimensão estratégica e analítica, por outro lado, foi possível obter conclusões – pormenorizadas e detalhadas mais a frente – mediante o detalhamento dos aspectos apontados do cenário institucional, optando-se, dessa forma, pela utilização da Matriz apresentada no Quadro 9 abaixo para condensar e racionalizar os resultados (BARDIN, 2011). Assim, deu-se que:

- a) na coluna “Categorias” foram agrupados todos os temas-eixo tratados nas entrevistas, resumindo o que os entrevistados trataram em poucas áreas focais;
- b) Na coluna “Especificação” agruparam-se as questões tratadas no contexto de cada tema-eixo;
- c) na coluna “Unidade de Registro” organizaram-se os segmentos de conteúdo considerados como unidade de base – visando categorização – e foram feitos recortes baseados nos temas tratados nas entrevistas.
- d) na coluna “Unidade de Contexto” posicionaram-se as questões colocadas pelo entrevistador e as respostas mais significativas obtidas.
- e) na coluna “Autores” adotou-se a referência bibliográfica como modo de validar ou dar suporte aos registros dos entrevistados sobre os temas tratados.

Quadro 9 – Matriz da análise de conteúdo da pesquisa

Categoria	Especificação	Unidade de registro	Unidade de contexto	Autores
Efeito País de Proveniência	<i>Push Factors</i> (contexto cultural, político e estrutural que induz ou <i>push</i> o estudante a sair de seu país de origem)	a) Cabo Verde; b) Guiné-Bissau; c) Camarões	<p>Você pode explicar quais características do seu país influenciaram sua decisão de estudar no Brasil?</p> <p>a) “Decidi estudar no Brasil uma vez que Cabo Verde não possuía Curso Superior de Serviço Social.” (E1)</p> <p>“Não tinha Faculdade de Medicina no meu país.” (E5)</p> <p>b) “PEG-G [possibilita] aos guineenses uma disputa de igual para igual, sem influência de pessoas com poder” (E2)</p> <p>c) “O meu país é bem menos desenvolvido do que o Brasil e isso significa mais oportunidade de crescimento científico e financeiro, então a escolha não foi difícil. (E6)</p>	<p>Lee; Ganesh (1999)</p> <p>Binsardi; Ekwulugo (2003)</p> <p>Li; Bray (2007)</p> <p>Wilkins; Huisman (2011)</p>
Efeito País Anfitrião	<i>Pull Factors</i> (características do Brasil que atraem ou <i>pull</i> o estudante para o Brasil)	a) aspectos culturais; b) graduações oferecidas; c) qualidade do ensino; d) disponibilidade de oportunidades	<p>Você pode explicar quais características do Brasil influenciaram sua decisão de estudar aqui?</p> <p>a) “As características do Brasil que me atraíram foram novela, carnaval, futebol e a</p>	<p>Mazzarol; Soutar (2002)</p> <p>Binsardi;</p>

			<p>possibilidade de interação melhor em termos de relações interpessoais [...] os guineenses têm boa impressão do Brasil, existe facilidade na comunicação linguística [...] o PEG-G da oportunidade aos guineenses.” (E2)</p> <p>b) “O curso que me ofereceram no Brasil é que influenciou a minha decisão de ir para o Brasil em vez de Portugal.” (E3)</p> <p>c) “Tinha boas referências em relação à qualidade do ensino no Brasil” (E5)</p> <p>d) “Só me matriculei no intercâmbio brasileiro, em parte porque era o que estava aberto na época.” (E6)</p>	<p>Ekwulugo (2003)</p> <p>Gatfield; Chen (2006)</p> <p>Maringe; Carter (2007)</p>
Efeito Instituição de Destino	Imagem da UFPI entre alunos internacionais	a) qualidade do ensino; b) cursos ofertados; c) ausência de opções	<p>Por que você decidiu estudar na UFPI? Quais fatores você considerou importantes para fazer essa escolha?</p> <p>a) “Construí uma imagem já aqui no Brasil, pois passei 9 meses em Recife estudando português. Só se ouve coisas negativas, referente a pobreza e condições climáticas desagradável (sic).</p>	<p>Gamage et al. (2008)</p> <p>Harvey (1995)</p>

			<p>[...] vim pra Teresina mesmo assim porque sempre ouvi coisas boas a respeito do curso e da faculdade de medicina da UFPI”. (E6)</p> <p>“Acredito que, no meu caso, a universidade de boa qualidade foi fundamental pela (sic) minha escolha.” (E2)</p> <p>b) “A UFPI foi a única instituição que calhou, porque tinha duas instituições que escolhi, mas no fim me deram na UFPI [...] foi a única opção que me foi dada [...] porque queria o curso de Nutrição, queria fazer um curso na área da saúde.” (E3)</p> <p>c) “Não escolhi estudar na UFPI, escolhi estudar no Brasil, mas fui selecionado para estudar na UFPI.” (E7)</p>	<p>Hill (1995) Nguyen; LeBlanc (2001)</p> <p>Brady; Cronin (2001)</p> <p>Stafford (1996)</p> <p>McMahon (1992)</p>
Imagem da Cidade	Aspectos locais (costumes, características) de Teresina que influenciam a decisão de estudar na UFPI	a) custo de vida; b) ausência de opções	<p>Antes de chegar em Teresina, qual imagem você tinha (suas impressões) em relação à cidade?</p> <p>a) “Durante a inscrição do processo seletivo na Guiné-Bissau, um amigo do meu pai que é brasileiro e funcionário da embaixada do Brasil</p>	<p>Jopesh; Joseph (2000)</p> <p>Mazzarol; Soutar (2002)</p>

			<p>na Guiné-Bissau me indicou Teresina por ter custo de vida muito baixo e universidade de alta qualidade em relação aos outros Estados. [...] [a escolha se deu porque] a minha vinda para o Brasil é (sic) por conta própria, sendo sustentado financeiramente pelos meus pais, sendo que só era garantido a vaga na universidade, mas todo o custo financeiro seria mantido pela minha família” (E2).</p> <p>b) “Nunca tinha ouvido falar em Teresina...” (E4)</p> <p>“Não conhecia Teresina antes do curso.” (E5)</p>	Cubillo et al. (2001)
Razões Pessoais	Opiniões que influenciam a decisão dos alunos internacionais	<p>a) preferência pessoal;</p> <p>b) familiares;</p> <p>c) amigos;</p> <p>d) professores</p>	<p>Quem influenciou sua decisão de estudar no Brasil? Você tinha algum familiar/amigo/professor que morava/morou aqui antes de você escolher estudar na UFPI?</p> <p>a) “Escolha minha mesmo. Sempre gostaria (sic) de conhecer o Brasil e surgiu essa oportunidade” (E4)</p> <p>b) “Recebi o apoio da minha família para</p>	<p>Gatfield; Chen (2006)</p> <p>Shanka; Quintal; Taylor (2005)</p> <p>Padlee; Kamaruddi; Baharuns (2010)</p>

			<p>estudar no Brasil” (E7)</p> <p>c)“Amigos influenciaram minha decisão de estudar no Brasil. Eu tenho amigos brasileiros que residiam em Cabo Verde e que me influenciaram a estudar no Brasil. Em Teresina, eu tinha um amigo também de Cabo Verde que era estudante.” (E1)</p> <p>“[Foi um] amigo do meu pai influenciou minha decisão de estudar no Brasil” (E2)</p> <p>d)“Meus professores influenciaram minha decisão de estudar no Brasil” (E5)</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa (2018).

Esse quadro reiterou que a internacionalização é multidimensional em essência, confirmando o que foi explicado em subseções anteriores deste trabalho. Optou-se por dar voz aos estudantes que vivenciaram e efetivamente sentiram a experiência de frequentar a Universidade Federal do Piauí para analisar seus processos decisórios e, conseqüentemente, descobrir, através dos achados de pesquisa, novos entendimentos. Constatou-se, desse modo, que a universidade pública estudada – como Instituição de Ensino Superior de excelência – não existe isoladamente do seu entorno e é afetada pelo ambiente global de diferentes formas. Em relação à sua função primária (ensino e pesquisa) e secundária (serviço para a comunidade circundante), por exemplo, os entrevistados repetidamente confrontaram a universidade com a necessidade latente da mesma se relacionar programaticamente com o escopo e intensidade das conexões transnacionais em todos os níveis da sociedade (BARTELL, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em países educacionalmente avançados e competitivos: a) os governos locais buscam aumentar a qualidade da educação superior através do estímulo natural às forças de mercado; b) a iniciativa privada investe no desenvolvimento e diversificação da sua infraestrutura para competir por alunos internacionais; e c) os estudantes são consumidores informados realizando escolhas racionais no que tange à seleção de cursos e instituições de nível superior (BALDWIN; JAMES, 2000).

No entanto, não existe um caminho único para que Instituições de Ensino Superior sejam bem-sucedidas em suas empreitadas rumo à internacionalização (BARTELL, 2003). Não existe uma fórmula internacional (nos moldes americano e europeu) que pode ser transposta para a realidade brasileira tal e qual. Apesar disso, as experiências estrangeiras analisadas nesse estudo constituíram fortes indícios de que a universidade pública em análise (assim como os organismos governamentais vinculados à ela) precisam pensar em ideias originais e desenvolver estratégias para fazer surgir modelos de internacionalização adequados às particularidades locais e aptos, igualmente, a atingir os padrões esperados pelos estudantes internacionais.

Este estudo, assim, partiu do pressuposto que o processo de internacionalização de uma IES é sempre incompleto e ativo (GIROUX, 2004) e que pequenos passos devem ser dados em direção a um futuro universitário mais democrático. Ofereceu-se, assim, uma abordagem diferenciada e focalizada da internacionalização; uma abordagem que deu voz a diferentes sujeitos e examinou-se a internacionalização a partir de um contexto específico (processo decisório), utilizando um objeto próprio (uma Instituição Federal de Ensino Superior brasileira) e adotando a perspectiva de um grupo particular de estudantes (os vinculados ao PEC-G). Buscou-se sintetizar fatores que, de acordo com a literatura, tendem a influenciar a escolha de universidades estrangeiras e relacionou-os às expectativas e experiências de alunos internacionais participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Esta seção, nesse contexto, foi desenvolvida para condensar as constatações e identificar os achados de pesquisa mais significativos, além de explicar como as categorias de análise foram abordadas e os objetivos atingidos. Foram evidenciadas as contribuições e limitações da pesquisa e as sugestões para pesquisas futuras e os parágrafos seguintes foram preenchidos por algumas propostas que, caso colocadas em prática no âmbito da IFES em análise, potencialmente afetarão as escolhas dos estudantes provindos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de outros países em desenvolvimento, melhorando também a

qualidade de suas experiências na UFPI. Verificar-se-á, por fim, se existe adequação das estratégias do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI ao que é realmente esperado ou desejado pelos estudantes estrangeiros.

5.1 ACHADOS DE PESQUISA

Neste estudo, não se tentou controlar a multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno sob investigação e sim explorar a complexidade de categorias envolvidas no processo decisório. Essa complexidade foi um desafio, mas uma série de estratégias facilitaram o processo (GUBA, 1981). De modo geral, a teoria forneceu um quadro institucional e um contexto comparativo para interpretar os dados e determinar a forma de apresentá-los após a análise (PATTON, 2002). Este estudo, assim, aproveitou uma estrutura útil (categorização) para organizar dados o que facilitou a sistematização das conclusões.

Em se tratando do alinhamento dos achados de pesquisa aos objetivos estabelecidos houve coerência, pois: a) os fatores que influenciaram a decisão dos estudantes internacionais entrevistados de escolher a UFPI foram expostos na seção anterior, com destaque à influência do Efeito País de Proveniência, do Efeito País Anfitrião e das Razões Pessoais; b) o processo decisório dos estudantes vinculados ao PEC-G foi devidamente esclarecido quando os entrevistados responderam às perguntas P5 a P8, trazendo à tona a importância de cada fator ou categoria de análise estudada (Efeito País de Proveniência, Efeito País Anfitrião, Efeito Instituição de Destino, Imagem da Cidade, e Razões Pessoais); e c) as impressões dos estudantes internacionais vinculados ao PEC-G em relação à vivência na UFPI foram bem descritas no Quadro 9.

Verificou-se, nesse contexto, que grandes ações ou projetos que tenham potencial para impactar no processo decisório dos alunos vinculados ao PEC-G ainda estão por surgir (vide seção “Aprimoramentos Institucionais” do Apêndice B), pois as políticas institucionais, de modo geral, não incluem muitas medidas para atração e/ou melhor acolhimento de alunos advindos de países em desenvolvimento (vide PDI UFPI 2015-2019). Os ex-alunos PEC-G participantes da pesquisa, por exemplo, mencionaram pouquíssimos fatores que diferenciam a UFPI (apenas sua localização e da qualidade de determinados cursos).

Conforme constatado por Halx (2010), verificou-se que, nos campi de ensino superior, os estudantes muitas vezes não interagem voluntariamente com aqueles que são demograficamente, racialmente ou etnicamente diferentes de si mesmos (HALX 2010) e que a UFPI pode estimular as habilidades de cidadania democrática ao permitir que seus estudantes locais ou estrangeiros

sejam líderes e participantes ativos na criação de um ambiente acadêmico mais receptivo (BADLEY, 2007; BOWMAN, 2010).

Nos últimos anos, a UFPI está atraindo e selecionando estudantes estrangeiros (assim como enviando estudantes locais ao exterior) mais com o objetivo de atender requisitos governamentais (PDI, 2015). Os estímulos à internacionalização estabelecidos no seio dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por exemplo, são submetidos a avaliação pela CAPES (PDI, 2015, p. 243). E, não por coincidência, dentro do PDI 2015-2019, as menções mais frequentes ao processo de internacionalização são dedicadas à pós-graduação e à extensão – por certo, como forma de se conformar às exigências federais.

Seria interessante, por exemplo, que houvesse transferência da responsabilidade pelo PEC-G para a ASSINTER – que se responsabiliza somente por outros programas de mobilidade internacional – ou até mesmo que se constituísse uma Coordenação específica para o Programa, tendo em vista que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e a Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP) são divisões encarregadas de outros assuntos institucionais desconectados da internacionalização. A ampliação da ASSINTER e a lotação de servidores nela colaboraria não só para o melhor acompanhamento dos alunos intercambistas, mas também para transformar a assistência aos alunos do PEC-G em uma tarefa especializada, desafogando outros setores.

Tendo em vista que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e a Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP) são divisões também encarregadas de outros assuntos institucionais desconectados da internacionalização seria interessante também que houvesse transferência da responsabilidade pelo PEC-G para a ASSINTER – que se responsabiliza somente por outros programas de mobilidade internacional – ou até mesmo que se constitua uma Coordenação específica para o Programa. A ampliação da ASSINTER e a lotação de servidores nela colaboraria não só para o melhor acompanhamento dos alunos intercambistas, mas também para transformar a assistência aos alunos do PEC-G em uma tarefa especializada, desafogando também os setores atualmente encarregados.

O posicionamento atual (do PDI) reflete ainda a priorização de apenas um aspecto da internacionalização: aquele voltado para extensão, pós-graduação e fluxos Norte-Sul. O documento favorece expressamente o intercâmbio internacional de docentes e discentes e o fomento da internacionalização dos programas de pós-graduação da instituição (PDI, 2015, p.237-242) – reforçando a mobilidade que visa o envio de estudantes locais e não o acolhimento de estudantes internacionais.

Essa abordagem, no entanto, tende a ser momentânea na medida em que modelos de internacionalização unidimensionais acabam encontrando barreiras à sua expansão – sejam conjunturais, burocráticas, financeiras ou orçamentárias (TURNER, 1998). A instituição, dentro dessas circunstâncias, precisará melhorar seus processos para que os estudantes internacionais que frequentem seus *campi*; e terá que diversificar, refinar, robustecer e acelerar seu processo de internacionalização para permitir a exposição de seus alunos a ambientes culturalmente diversos.

Escolheu-se, por fim, encerrar essa análise com a exposição de onde a UFPI se encontra dentro do espectro das orientações institucionais. Para tanto, comparou-se a perspectiva de internacionalização externada pelo PDI 2015-2019 com os dados coletados, e esses com os padrões informados pelo *continuum* de Bartell (2003). Segundo esse *continuum*, quanto mais simbolicamente internacionalizada é uma universidade, mais fraca é sua internacionalização transformadora. Em outras palavras, existem IES que agem em resposta a fatores externos e se internacionalizam de um modo mais simbólico (foco da gestão estratégica no recrutamento de estudantes) e IES que se transformam com a internacionalização (através de parcerias e compartilhamento de conhecimento), refletindo um compromisso a longo prazo. Dentro desse enquadramento, a internacionalização da UFPI parece mais próxima de uma dimensão "simbólica" do ponto de vista dos estudantes internacionais e, ao mesmo tempo, mais próxima de ser "transformadora" de acordo com o PDI.

Essa visão da internacionalização reconhece sua natureza complexa e a amplitude de realidades nas quais as universidades navegam. O que identificou-se na UFPI, através do discurso de seus ex-alunos e da análise do seu PDI 2015-2019, foi uma instituição que está se preparando para agregar um conjunto de características inegavelmente positivas sob a ótica do que está sendo estudado. Reconhece-se, em âmbito estratégico, que o futuro da internacionalização depende do grau de investimento, cooperação, parcerias internacionais e compartilhamento de conhecimento com vista a ganhos no longo prazo e, de modo geral, isso já reflete uma postura proativa.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Durante o momento inicial da fase de levantamento de dados que antecedeu esta pesquisa, o que se constatou foi que: existem estudos que abordam a vivência dos alunos PEC-G em IFES brasileiras, mas eles não indagam acerca do processo decisório dos mesmos – encontra-se nesse ponto, portanto, a contribuição teórica e, conseqüentemente, a lacuna deste estudo. Percebeu-se também que existem estudos internacionais que analisaram os fatores

envolvidos no processo decisório de estudantes internacionais mas estes, em sua maioria, avaliam o tópico a partir de uma perspectiva macro, ou seja, quantitativa – a contribuição metodológica da pesquisa, desse modo, está em utilizar a análise do micro (estudo qualitativo, descritivo, e que abrange uma única unidade de análise) para estudar o processo decisório e verificar se os fatores de influência constatados em outras pesquisas são aplicáveis a nível local. E, por fim, a contribuição gerencial da pesquisa está em prover informações úteis a *stakeholders* da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tais como professores, futuros estudantes e administradores da instituição, auxiliando (ou tentando auxiliar) os mesmos a desenvolver estratégias para melhor promover as trocas de experiências interculturais no *campus*.

Considerando que a organização já conta com políticas direcionadas que visam internacionalizar seu ensino, as diferentes perspectivas (e expectativas) de ex-estudantes-convênio do PEC-G foram apresentadas como ferramentas potenciais de aprimoramento das políticas de internacionalização que constam no Plano de Desenvolvimento Institucional dessa Instituição de Ensino Superior Pública e as estratégias da própria organização foram referenciadas como objetos de compreensão das possibilidades para o futuro. Ou seja, resumidamente, conseguiu-se indagar acerca de um objeto que não havia ainda sido estudado no âmbito da UFPI (as experiências dos estudantes internacionais dentro da perspectiva qualitativa e descritiva) e, acima de tudo, produziu-se conhecimento que pode, futuramente, ser colocado em prática de acordo com as necessidades institucionais.

5.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

As estratégias descritas para melhorar o rigor do estudo não foram capazes de garantir por si só a fidedignidade da pesquisa ou que ela não possui limitações próprias (ROBSON, 2011). Este estudo, portanto, apresenta uma série de limitações que foram divididas em três categorias: i) limitações da forma de coleta de dados; ii) limitações do objeto de estudo; e iii) limitações do pesquisador. As limitações da forma de coleta de dados foram as seguintes: a) de todos os ex-estudantes abordados, apenas sete ex-alunos vinculados ao PEC-G responderam a todas as perguntas, assim, não se gerou uma percepção exaustiva do processo decisório estudantil dentro desse nicho; b) devido à natureza da amostragem (*snowball*), a amostra pode não ser representativa de toda a população de estudantes internacionais da UFPI e os resultados podem não refletir o pensamento de todos os estudantes-convênio; c) os participantes foram estudantes estrangeiros que apresentavam variações no domínio ou proficiência da variação brasileira da língua portuguesa.

Em relação às limitações do objeto de estudo, a) o estudo incluiu apenas uma IES (a Universidade Federal do Piauí) e apenas um grupo de estudantes internacionais (os vinculados ao PEC-G); e b) as diferenças culturais e o papel das diferenças étnicas no contexto do processo de escolha não foram examinados, ou seja, as multiplicidades do *background* de cada estudante não foram abrangidas em toda sua complexidade. Por último, no tocante às limitações da pesquisadora, a mesma é estudante da instituição em análise, não sendo, portanto, completamente neutra em sua reflexão crítica sobre a mudança social que está em curso.

Além de tudo isso, uma das dificuldades do método qualitativo é que a análise de dados é feita somente com base na refutabilidade, produzindo estudos que não são, no sentido da “ciência clássica”, replicáveis (DENZIN, 2000). Reconhece-se, então, que nesses tipos de trabalhos: a) a descrição da abordagem é a grande base para a avaliação substantiva do conteúdo; e b) não existe um ponto de referência externo absoluto para mensuração da qualidade dessas pesquisas. A avaliação da qualidade (com ou sem critérios construídos) será, em última instância, um julgamento social (HAMMERSLEY, 1990).

Outras pesquisas, não obstante, poderão ser conduzidas para comparar e compreender fatores socioeconômicos que afetam a intenção de estudar em uma IES (como etnia e renda familiar); ou para identificar as variáveis que limitam o acesso de determinados alunos ao Ensino Superior estrangeiro ou que os levam à desistência de alguns estudantes. Será possível desenvolver estudos para identificar os fatores negativos da cultura organizacional da UFPI que afetam a internacionalização e uma gama de outras possibilidades foram deixadas em aberto em relação aos fatores que influenciam a intenção dos alunos de estudar em uma IES. Além das variáveis apontadas aqui, outras também poderão ser identificadas e exploradas em pesquisas posteriores.

Espera-se que, futuramente, exista uma conjuntura apta a suportar um ciclo virtuoso em que as universidades públicas (financeiramente e gerencialmente aparelhadas) aumentem a atratividade de seus campi de forma consistente e facilitem as interações multiculturais estudantis, incentivando a presença internacional de seus estudantes ao mesmo tempo em que constituam um ambiente saudável e propício para o surgimento de conexões entre a diversidade (intercambistas em geral) e o seu entorno.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDUL, S A. *The effect of country image and an institution's reputation on students' decision on where to study*. Shaiful Azlan Abdul. PhD thesis. Kuala Lumpur: University Malaya, 2014. Disponível em: <http://studentsrepo.um.edu.my/4603/>. Acesso em: 09 jan.2018.
- AIGNER, J. S.; NELSON, P.; STIMPFL, J. R. *Internationalizing the University: making it work*. Springfield: CBIS Federal,1992.
- ALESSANDRI, S. W.; YANG, S. U.; KINSEY, D. F. *An integrative approach to university visual identity and reputation*. Corporate Reputation Review. London: Palgrave Mcmillan, 2006.
- AL-YOUSSEF, J. *The internationalisation of higher education institutions. A case study of a British university*. EdD thesis. Bath: University of Bath.2009.
- ALMEIDA, A. M F. et al. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Editora Unicamp, 2004, p.29-46.
- ALTBACH, P G. *Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World*. Tertiary Education and Management, v. 10, issue 1. Netherlands: Taylor & Francis Online, 2004. p. 3-25
- ALTBACH, P G. *Knowledge and education as international commodities: The collapse of the common good*. Current Issues. USA: Catholic Higher Education, 2002.
- ATHIYAMAN, A. *Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education*. European Journal of Marketing, Vol. 31, No. 7, pp. 528-540. England: Emerald Insight, 1997.
- ARAMBEWELA R.; HALL J. *An empirical model of international student satisfaction*. Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics, Vol. 21, No. 4, p. 555-569. England: Emerald Insight, 2009.
- ARAMBEWELA, R.; HALL, J.; ZUHAIR, S. *Postgraduate international students from Asia: Factors influencing satisfaction*. Journal of Marketing for Higher Education, 15(2), 105-127. USA: Taylor & Francis Online, 2006.
- ASSEFA, T. *Revitalising higher education in Africa, Report of AU/NEPAD Workshop on Renewal of Higher Education in Africa, 27-28 October*. Johannesburg: DBSA Offices, 2005.
- ASSIS, C. C. A. *Cooperação educacional entre Brasil e África: papel estratégico nos marcos da cooperação sul-sul*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/166173/001026491>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BADLEY, G. *For and Against Diversity in Higher Education*. Teaching in Higher Education 12 (5–6): 781–785. USA: Taylor & Francis Online, 2007.

- BALDWIN G; JAMES R. *The market in Australian higher education and the concept of student as informed consumer*, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 22, No. 2, pp. 139-148. USA: Taylor & Francis Online, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BARTELL, M. *Internationalization of Universities: A University Culture-Based Framework*. Higher Education, v. 45, issue 1. pp. 43-70. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- BOWMAN, N. *Disequilibrium and Resolution: The Nonlinear Effects of Diversity Courses on Well-Being and Orientations toward Diversity*. The Review of Higher Education 33 (4): 543–568. USA: Johns Hopkins University Press, 2007.
- BRASIL. Decreto 4875 de 11 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Poder Executivo, 2003.
- PDI. Universidade Federal do Piauí. *Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2015/2019*. Aprovado pelo Conselho Superior em 2015. Teresina: UFPI, 2015.
- BREI, V A; LIBERALI NETO, G. *O Uso da técnica de modelagem em equações estruturais na área de marketing: um estudo comparativo entre publicações no Brasil e no exterior*. Revista de Administração Contemporânea - RAC [online]. vol.10, n.4, pp.131-151. Curitiba, 2006
- BRITISH COUNCIL. *The Shape of Things to Come: Higher Education Global Trends and Emerging Opportunities to 2020 (Going Global 2020)*. London: British Council, 2012.
- BROWN, R. *The marketisation of higher education: issues and ironies*. New Vistas, 1., p. 4-9. London: University of West London, 2015
- BODYCOTT, P. *Choosing a higher education study abroad destination: What Mainland Chinese parents and students rate as important*. Journal of Research in International Education, 8, 349–373. London: SAGE Publications, 2009
- BOOKER, R. W. *Differences between applicants and non-applicants relevant to the decision to apply to study abroad*. Doctoral dissertation, Columbia: University of Missouri, 2001
- BOWEN, G A. *Document Analysis as a Qualitative Research Method* [online]. Qualitative Research Journal, Vol. 9, No. 2. England: Emerald Insight, 2009.
- BURNS, N. *Standards for qualitative research*. Nursing Science Quarterly, 2(1), 44-52. London: SAGE Publications, 1989
- CABRAL, F. *Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: o Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)*. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- CANTWELL, B.; LUCA S.G.; LEE, J.J. *Exploring the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin*. Higher Education, 57, 335–354. USA: Springer Verlag, 2009.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V; PEREIRA, P. B. *(Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário*. Perspectiva, v. 34, p. 390-414. Santa Catarina: UFSC, 2016.

CHANG, M; ALEXANDER, A; DONGBIN, K. *Cross-Racial Interaction among Undergraduates: Some Consequences, Causes, and Patterns*. Research in Higher Education 45 (5): 529–553. USA: Springer Verlag, 2004

CHANG, M; DENSON, N; SAENZ V; MISA, K. “The Educational Benefits of Sustaining Cross-Racial Interaction among Undergraduates.” Journal of Higher Education 77 (3): 430–455. USA: Taylor & Francis, 2006.

CHEN, L. H. *East-Asian Student’s Choice of Canadian Graduate Schools*. International Journal of Educational Advancement, 7(4), 271-306. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2007

CHEN, L. H. *Internationalization or International Marketing? Two Frameworks for Understanding International Students' Choice of Canadian Universities*. Journal of Marketing for Higher Education. Switzerland: Springer Nature 2008.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage, 2003.

CRESWELL, J.W. *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage, 2007.

CRESWELL, J. W. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4. ed. Boston: Pearson. 2012

CUBILLO, J.; SANCHEZ, J.; CERVINO, J. *International students decision-making process*. International Journal of Educational Management, 20, 101–115. England: Emerald Insight, 2006.

COOPER, H. *Synthesizing research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage.1998

CORBIN, J.; STRAUSS. A. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* . 3. ed.). Thousand Oaks: Sage.2008

DELGADO-MARQUEZ, B. L.; HURTADO-TORRES, N. E.; BONDAR, Y. *Internationalization of higher education: Theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings*. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. Los Angeles: Springer, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. 2. ed.. Thousand Oaks: Sage. 2000

DE WIT, H. *Strategies for Internationalization of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education, 1995

DE WIT, H. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport: Greenwood Press, 2002

DILL, D. *Will market competition assure academic quality? An analysis of the UK and US experience*. Quality Assurance In Higher Education. Switzerland: Springer Nature, 2007.

EARNEST, G. W. *Study abroad: A powerful new approach for developing leadership capacities*. Journal of Leadership in Education, 2(2), 1-11. USA: Taylor & Francis, 2003.

ELLINGBOE, B. *Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a U.S. university*, in Mestenhauser, J. and Ellingboe, B.J. *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*. American Council on Education.. Phoenix: Oryx Press, 1998.

ESTRELA, C. *Metodologia Científica: Ciência, Ensino, Pesquisa*. 2ª edição. São Paulo: Artes Médicas, 2005.

FALK, R. *The Making of Global Citizenship in Bart van Steenberg* (ed.) *The Condition of Citizenship* London: Sage, 1994

FAUBAI, *Associação Brasileira de Educação Internacional*. Implemented innovations in the PEC-G Program management and results achieved in the 2013-2017 period. Disponível em: http://www.faubai.org.br/conf/2017/submissions/modules/request.php?module=oc_program&action=view.php&id=101&file=1/101.pdf. 2017. Acesso em: 14 abr. 2018.

FILGUEIRA, M. G.. *Vozes D'áfrica Transatlântica: Trajetórias Estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau Programa De Estudantes-Convênio De Graduação/Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: Instituto de Educação, 2014.

FINDLAY, A.M.; KING, R.; SMITH, F.M.; GEDDES, A.; SKELDON, R. *World class? An investigation of globalization, difference and international student mobility*. Transactions of the Institute of British Geographers, 37, 118-131. USA: John Wiley & Sons, 2011

FLORCZAK, K. L. *Adding to the Truth of the Matter: The Case for Qualitative Research*. Nursing Science Quarterly, 30(4), 296-299. London: SAGE Publications, 2017.

FOMBRUN, C. J.; GARDBERG, N.A.; SEVER, J.M. *The Reputation Quotient SM: A multi-stakeholder measure of corporate reputation* The Journal of Brand management, 7 (4). Switzerland: Springer Nature, 2000.

GERRING, J. *What Is a Case Study and What Is It Good for?* American Political Science Review, vol. 98, issue 02, 341-354. Cambridge: Cambridge University Press, 2004

GIBBS, R. G. *Analyzing qualitative data*. Los Angeles: Sage. 2007.

GIROUX, H A. *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*. Teacher Education Quarterly 31 (1): 31-47. San Francisco: Caddo Gap Press, 2004

- GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.; BIDO, D. S.; SILVA, D. *O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais*. Revista de Administração, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- GOODELL, L S; STAGE, V C.; COOKE, N K. *Practical Qualitative Research Strategies: Training Interviewers and Coders*. Journal of nutrition education and behavior. Amsterdam: Elsevier, 2016
- GUBA E. G, LINCOLN Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- GUIAR, A. *Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica*. Educação e Pesquisa, v.35, n.1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- GUILLAUME, X. *Foreign policy and the politics of alterity: a dialogical understanding of international relations*. Journal of International Studies, 31: 1–26. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002
- HALX, M. D. *Re-conceptualizing College and University Teaching through the Lens of Adult Education: Regarding Undergraduates as Adults*. Teaching in Higher Education 15 (5): 519–530. USA: Taylor & Francis Online, 2010.
- HAMMERSLE, Y. M. *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman; 1990.
- HANKINSON, G. *The management of destination brands: Five guiding principles based on recent developments in corporate branding theory*. Brand Management, Vol. 14, No. 3. Switzerland: Springer Nature, 2007
- HOSSLER, D.; GALLAGHER, K.S. *Studying student college choice: A three-phase model and implications for policy makers*. College and University, 2, 207-221. Wisconsin: The Association, 1987
- HURTADO, S. *The Next Generation of Diversity and Intergroup Relations Research*. Journal of Social Issues 61 (3): 595–610. USA: John Wiley & Sons, 2005.
- JACK, S. M. *Utility of qualitative research findings in evidence-based public health practice*. Public Health Nursing. 23 (3). USA: John Wiley & Sons, 2006.
- JOSEPH, M.; JOSEPH, B. *Identifying Need of Potential Students in Tertiary Education for Strategy Development, Quality Assurance in Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 90-96. United Kingdom: Emerald Group Publishing, 1998.
- KARWOSKI, A. M.; SILVA, D. P.; MARTINS, N. R. *Inserção de estrangeiros no programa de Estudantes Convênio de Graduação em uma universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais – Brasil*. n. 17, p. 113-126, jan./jun. São Paulo: Dialogia, 2013.
- KNIGHT, G. A.; CALANTONE, R. J. *A flexible model of consumer country-of-origin perceptions: A cross-cultural investigation*. International Marketing Review, 17(2), 127-145. United Kingdom: Emerald Group Publishing, 2000.

KNIGHT, J. *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994

KNIGHT, J.; DE WIT, H. (Eds.). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education. 1997.

KRAWCZYK, N.R. *As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul*. Políticas Educativas, v. 1, p. 32-47. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

KELLEHER, A. *One World, Many Voices*. Liberal Education Vol.77. Washington: Association of American Colleges & Universities, 1995.

KOTLER, P.; FOX, K. *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1995.

KOTLER P.; BURTON S.; DEANS K. R.; BROWN L. ARMSTRONG G. *Marketing*, 9th Edition. Sydney: Pearson Higher Education. 2012.

KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. *Internacionalização do ensino superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

LÖBLER, M. L.; HOPPEN, N. *Processo Decisório em Organizações no Brasil: Um Exame dos Estudos Realizados entre 1993-2002*. Organização & Sociedade, v.11, n.29, jan./abr. Salvador: UFBA, 2004.

MANZINI, E.J. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004.

MARINGE, F.; CARTER, S. *International students' motivations for studying in UK HE. Insights into the choice and decision making of African students*. International Journal of Educational Management. 21(6), 459-475. United Kingdom: Emerald Group Publishing, 2007

MCMILLAN, W. *Moving beyond description: research that helps improve teaching and learning*. Health and Medical Publishing Group, 2010.

MCMAHON, M. E. *Higher education in a world market: A historical look at the global context of international study*. Higher Education, 24, 465-482.1992

MARFOUK, A. *Africa brain drain: scope and determinants*, paper prepared for the Rectors, Vice-Chancellors and Presidents of African Universities Conference The African Brain Drain – Managing the Drain: Working with the Diaspora', Tripoli, 21-25 October. 2007.

MAZZAROL, T.; HOSIE, P. *Exporting Australian higher education: Future strategies in a maturing market*. Quality Assurance in Education 4 (1):37-50. United Kingdom: Emerald Group Publishing, 1996.

MAZZAROL, T; SOUTAR, G. "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*. Vol. 16 Issue: 2. England: Emerald Insight, 2002.

MAZZAROL, T.; KEMP, S ; LAWSON, S. *International Students who chose not to study in Australia: An examination of Taiwan and Indonesia..* Australia: Curtin Business School, Curtin University of Technology. 1996b.

MAZZAROL, T. *Critical success factors for international education marketing*, *International Journal of Educational Management*, Vol. 12, No. 4, pp. 163-175. England: Emerald Insight, 1998.

MERRIAM, S. B. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MESSICK, S. *Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*. *American Psychologist*, 50 (9), 741-749. Washington: American Psychological Association, 1995

MILANI, C. R. S.; CONCEIÇÃO, F. C.; M'BUNDE, T. S. *Cooperação Sul-Sul em Educação e Relações Brasil-PALOP*. Caderno Crh, v. 29, n. 76, p.13-32, jan. Salvador: UFBA, 2016.

MOOGAN, Y.J., BARON, S.; BAINBRIDGE, S. *Timing and trade-offs in the marketing of higher education courses: a conjoint approach*. *Marketing Intelligence and Planning*, Vol. 19, No. 3, pp. 179-187. England: Emerald Insight, 2001.

MOROSINI, M.C. *Internacionalização na produção do conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal*. *Educação em Revista*, 27 (1). pp. 93-112. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MPINGANJIRA, M. *Retaining Africa's talent: the role of Africa's higher education*, *International Journal of Emerging Markets*, Vol. 6 Issue: 2, pp.168-179. England: Emerald Insight, 2011.

MULLEN, W. *Factors Influencing Campus Internationalization: A Case Study of a Liberal Arts College in the Upper Midwest*, Dissertation. Minnesota: University of Minnesota, 2011.

NEICE, D. C.; BRAUN, P. H. *Patron for the World. Ontario*: Canadian Bureau for International Education, 1977

NYE, J. *Soft Power and Higher Education*. Cambridge: Harvard University, 2005

OBST, D., FORSTER, J. *Perceptions of European higher education in third countries: Country report*. New York: Institute of International Education. 2007

OECD. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

OJIMA, R.; AGUIRRE, M.; SILVA, A. C. *Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil*. Revista PerCursos, 15 (28), pp. 166-189. Santa Catarina: UDESC, 2014

OLIVEIRA, L. N. *Comportamento do Consumidor de Educação Superior a Distância: análise das características influenciadoras e do processo de compra numa instituição baiana de ensino superior privado*. Dissertação de Mestrado, Escola de Administração de Salvador da Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2010.

OVIATT, B.M.; MCDOUGALL, P.P. *Defining international entrepreneurship and modeling the Speed of Internationalization*. Entrepreneurship Theory & Practice 29 (5), 537–553. England: Emerald Insight, 2005.

PAIGE, M.; FRY, G. *Beyond immediate impact: Study abroad for global engagement*. Minnesota: University of Minnesota. 2005.

PAPPU, R.; QUESTER, P. G.; COOKSEY, R. W. *Consumer-based brand equity and country-of-origin relationships: Some empirical evidence*. European Journal of Marketing, 40(5/6), 696-717. England: Emerald Insight, 2006

PARAMESWARAN R.; PISHARODI R. M. *Assimilation effects in country image research*, *International Marketing Review*. Vol.19, No. 3, pp. 259-278. England: Emerald Insight, 2002

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A.; BERRY, L.L. *A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research*. Journal of Marketing, Vol. 49, No.4, pp. 41-50. Chicago: American Marketing Association, 1985.

PARANHOS, R.; DA SILVA JÚNIOR, J. A.; SILVA, D.; FIGUIREDO FILHO, D. B. *Precisamos falar sobre métodos quantitativos em Ciência Política*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, n11, v6. Argentina: CIES Estudios Sociológicos Editora, 2016.

PATTON M. Q. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications; 2002.

PEACOCK, N.; HARRISON, N. *It's so much easier to go with what's easy: "mindfulness" and the discourse between home and international students in the United Kingdom*. Journal of Studies in International Education, 13 (4). pp. 487-508. Thousand Oaks: Sage, 2009

PERNA, L. W. *Studying college choice: A proposed conceptual model*. Higher Education: Handbook of Theory and Research. J. C. Smart (eds.). XXI: 99-157. United Kingdom: Springer, 2006.

PETERSON, D. L. *The decision to study abroad: Contributing factors and implications for communication strategies*. Michigan: Michigan State University, 2003

PETTY, N. J., THOMSON, O. P.; STEW, G. *Ready for a paradigm shift? Part 1: Introducing the philosophy of qualitative research*, Manual Therapy 17, 378-384. Amsterdam: Elsevier, 2012

- PIMPA, N. *The Influence of Family, Peers, and Education Agents on Thai Students' Choices of International Education*. *Journal of Studies in International Education* 7 (2), 178-192. Amsterdam: Elsevier, 2003.
- PIMPA, N. *Marketing of International Education: The Influence of Normative Referents on Thai Students' Choices of International Education*, Ph.D. Thesis. Australia: Monash University. 2002.
- PIMPA, N. *A Family Affair: The Effect of Family on Thai Students Choices of International Education*, *Higher Education*, Vol. 49, No. 4, pp. 431-448. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2005.
- QIANG, Z. *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*. In *Policy Futures in Education* 1, 248-270. Thousand Oaks: Sage, 2003
- QUADROS, B. *Análise da Experiência vivenciada por estudantes estrangeiros na UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. 2014.
- ROBSON C. *Real world research*. 3rd ed. Chichester: Wiley; 2011.
- ROWLEY, J. *Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract*. *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 7-14. United Kingdom: Emerald Group Publishing, 1997.
- RYAN, A; TILBURY, D; CORCORAN P. B.; ABE, O.; NOMURA, K. *Sustainability in higher education in the Asia-Pacific: developments, challenges, and prospects*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 11 Issue: 2, pp.106-119. England: Emerald Insight, 2010
- SALE, J. E. M.; THIELKE, S. M. *Qualitative research is a fundamental scientific process*. *Journal of clinical epidemiology*. Amsterdam: Elsevier, 2018.
- SANDELOWSKI, M. *Theory unmasked: the uses and guises of theory in qualitative research*. *Research in Nursing & Health*, 16(3). Chichester: Wiley, 1993.
- SANDELOWSKI M. *The problem of rigor in qualitative research*. *Advances in Nursing Science*. USA: Wolters Kluwer Health 1986.
- SCOTT, R. A. *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: the case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield: CBIS Federal. 1992
- SEGRERA, F. L. *Global Issues of Higher Education with Special Reference to Latin America and the Caribbean*. *Journal of International and Comparative Education*. Vol.4(1), pp.39-48. Malaysia: University of Malaya Press, 2015.
- SILVA, C. C. S. *Mobilidade Corpórea de estudantes internacionais: as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte*. 163f. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo: Escola Superior de Propaganda e Marketing, 2013.

SILVA, C. C.; LIMA, M C.; RIEGEL, V. *Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil*. Revista Gestao Universitaria na America Latina - GUAL. v.6, p.232 - 251, Florianópolis: UFSC, 2013.

SILVA, João Pedro S. *Decision-making process in Portuguese Erasmus student mobility: case study*. Master's thesis, Universidade de Aveiro. 2014. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10773/15742>. Acesso em: 09 abr. 2018.

SIMONS H. *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage; 2009.

STAKE R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage; 1995.

TAN, A. *Higher Education Institution Choice Behaviors of International Students on U.S. College Campuses*. Theses & Dissertations. USA: University of the Incarnate Word 2014.

TARTER, J. C.; HOY, W. K. *Toward a contingency theory of decision making*. Journal of Educational Administration, 36 (3), 212-228. England: Emerald Insight, 1996

TURNER, J.P. *An Investigation of Business Undergraduates' Choice to Study at Edith Cowan University*. Unpublished Research Report. Perth: Edith Cowan University, 1998

UNESCO. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. 2009.

VISLIE, L. *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. European Journal of Special Needs Education, Vol. 18, No. 1, pp. 17-35. USA: Taylor & Francis Online, 2003.

WAINER, J. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a ciência da computação. In Tomasz Kowaltowski and Karin Breitman. (Org.). *Atualização em Informática*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2007.

WANG, J.A. KANDAMPULLY, H.; SHI, G. *The role of brand equity and corporate reputation in CRM: A Chinese study*. Corporate Reputation Review. Switzerland: Springer Nature, 2006.

WARNER, G. *Internationalization Models and the Role of the University*. *International Education Magazine*. Hamilton: Ontario Association for International Educators, 1992

WEI, H. *An empirical study on the determinants of international student mobility: A global perspective*. Higher Education, 66, 105-122. Netherlands: Kluwer Academic Publishers,

WILKINS, S.; BALAKRISHNAN, S; HUISMAN, J. *Student Choice in Higher Education: Motivation for Choosing to Study at an International Branch Campus*. Journal of Studies in International Education, 16 (5), 413-433. Thousand Oaks: Sage, 2012.

WRIGHT, A.; TOLAN, J. *Prejudice Reduction through Shared Adventure: A Qualitative Outcome Assessment of a Multicultural Education Class*. Journal of Experiential Education 32 (2): 137-154. USA: Taylor & Francis Online, 2009.

YAMANAKA, J. H. *Construindo um caminho para o PEC-G : experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2*. 2013. xiv, 201 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. 2. ed.. Thousand Oaks: Sage. 1994.

YIN R. K. *Case study research, design and methods*. 4. ed. Los Angeles: Sage; 2009

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**P1 Gênero****P2** Qual a sua Idade?**P3** Onde você nasceu? (nacionalidade)**P4** O que você cursou na UFPI?**P5** Você foi selecionado/aprovado/aceito por instituições de **outros países** além do Brasil?**P6** Você foi selecionado/aprovado/aceito por **outras instituições** brasileiras além da UFPI?**P7** Você tinha algum familiar/amigo/professor que morava/morou no Piauí antes de você escolher estudar na UFPI?**P8** Qual foi a ordem das suas decisões
Decidi estudar no exterior
Escolhi o país
Escolhi a instituição que interessava**P9** **QUEM** influenciou sua decisão de estudar no Brasil?**P10** Você pode explicar **QUAIS FATORES** influenciaram sua decisão de estudar no **Brasil**?
a) Fatores Internos (Características do seu país):
b) Fatores Extenos (Características do Brasil):**P11** Qual a imagem você tem/tinha de **Teresina**? (suas impressões)**P12** Por que você decidiu estudar na **UFPI**? E quais fatores você considerou importantes para fazer essa escolha?**P13** Alguma coisa te decepcionou na UFPI? (ou Você possui sugestões de melhoria para a UFPI?)

**APÊNDICE B – CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DE ACORDO COM OS
FATORES ABORDADOS**

Efeito País de Proveniência		
E1	Cabo Verde	“Decidi estudar no Brasil uma vez que Cabo Verde não possuía Curso Superior de Serviço Social.”
E2	Guiné-Bissau	“PEG-G [possibilita] aos guineenses uma disputa de igual para igual, sem influência de pessoas com poder”
E3	Cabo Verde	“Na época e até agora pode se dizer não havia um curso na área de saúde ou uma universidade nacional. Todo mundo que terminava o ensino superior já sabia que tinha (sic) que imigrar para poder seguir um Ensino Superior. Ainda é assim mas como já temos algumas universidades, poucas pessoas estão saindo. O governo quer reduzir os custos. Quem consegue sair hoje são aqueles que conseguem provar [meios para a] subsistência fora sem ajuda do governo”.
E5	Cabo Verde	“Não tinha Faculdade de Medicina no meu país.”
E6	Camarões	“O meu país é bem menos desenvolvido do que o Brasil e isso significa mais oportunidade de crescimento científico e financeiro, então a escolha não foi difícil.

Efeito País Anfitrião	
E2	“As características do Brasil que me atraíram foram novela, carnaval, futebol e a possibilidade de interação melhor em termos de relações interpessoais [...] os guineenses têm boa impressão do Brasil, existe facilidade na comunicação linguística [...] o PEG-G da oportunidade aos guineenses.”

E3	“O curso que me ofereceram no Brasil é que influenciou a minha decisão de ir para o Brasil em vez de Portugal.”
E4	“No Brasil o curso [de Ciências da Computação] é mais prático. Em Portugal (por exemplo) esse curso é muito teórico [...] e acho que para (sic) a ciência da computação exige muita prática mesmo.”
E5	“Tinha boas referências em relação à qualidade do ensino no Brasil”
E6	“Só me matriculei no intercâmbio brasileiro, em parte porque era o que estava aberto na época.”

Efeito Instituição de Destino e Imagem da Cidade

E1	Durante o processo decisório	“A princípio, a [minha] primeira opção de escolha não ia ser Teresina, mas sim Recife. No dia em que eu tinha (sic) de escolher a cidade teve uma falha de comunicação e a pessoa amiga [brasileira] por lapso errou dando-me informações para escolher a cidade de Fortaleza. [Como] a cidade de Fortaleza não estava entre as opções de escolha, acabei escolhendo Teresina por ser a cidade que estava mais próxima de Fortaleza. Após a escolha, não foi mais possível voltar atrás na decisão [...] tinha um amigo em Teresina e, assim, a escolha não foi toda perdida [...] das poucas informações que tinha é que se tratava de uma cidade extremamente quente.”
E1	Após a escolha	“Me (sic) afeiçoei ao povo de Teresina por serem muito simpáticos e acolhedores.”
E2	Durante o processo decisório	“Durante a inscrição do processo seletivo na Guiné-Bissau, um amigo do meu pai que é brasileiro e funcionário da embaixada do Brasil na Guiné-Bissau me indicou Teresina por ter custo de vida muito baixo e universidade de alta qualidade em relação aos outros Estados. [...] [a escolha se deu porque] a minha vinda para o Brasil é (sic) por conta própria, sendo sustentado financeiramente pelos meus pais, sendo que só era garantido a vaga na universidade, mas todo o

		custo financeiro seria mantido pela minha família. Acredito que, no meu caso, custo baixo e universidade de boa qualidade foi fundamental pela (sic) minha escolha.”
E2	Após a escolha	“[A imagem que eu tenho de Teresina são] de melhor qualidade possível, sendo hoje minha segunda casa, pela amizade que construí lá, pessoas que considero hoje minhas segundas famílias. Sou eternamente grato a esse povo, pois tudo que sou hoje é graças a UFPI, Teresina e Piauí. Professores(as), gestores(as) colegas do curso, relações de amizade em diferentes cantos, tudo isso me faz manter essa relação de eternidade com a cidade de Teresina e seu povo, pois sempre estou indo lá visitar colegas e a cidade”.
E3	Durante o processo decisório	“A UFPI foi a única instituição que calhou, porque tinha duas instituições que escolhi, mas no fim me deram na UFPI [...] foi a única opção que me foi dada [...] porque queria o curso de Nutrição, queria fazer um curso na área da saúde.”
E3	Após a escolha	“Amo Teresina. Não trocaria por nenhuma outra cidade para estudar, digo sempre que se eu for (sic) estudar no Brasil seria Teresina pois é a melhor cidade para quem deseja mesmo estudar e isso coincide com as pessoas maravilhosas que teve oportunidade de conhecer, tornar amigos e até parte da família de forma mútua”.
E4	Durante o processo decisório	“Nunca tinha ouvido falar em Teresina...”
E4	Após a escolha	“Amei quando conheci. O curso em si...e a cidade. Sendo uma cidade calma, era o ambiente ideal para os meus estudos.”
E5	Durante o processo decisório	“Não conhecia Teresina antes do curso.”
E5	Após a escolha	“O fato da UFPI ser uma universidade pública e a mais tradicional do estado fizeram a diferença”.
E6	Durante o processo decisório	“Construí uma imagem já aqui no Brasil, pois passei 9 meses em Recife estudando português. Só se ouve coisas negativas, referente a pobreza e condições climáticas desagradável (sic). [...] vim pra Teresina mesmo assim porque sempre ouvi

		coisas boas a respeito do curso e da faculdade de medicina da UFPI”.
E7	Durante o processo decisório	“Não escolhi estudar na UFPI, escolhi estudar no Brasil, mas fui selecionado para estudar na UFPI.”
E7	Após a escolha	“Teresina é uma cidade tranquila para estudar...”

Razões Pessoais

E1	“Amigos influenciaram minha decisão de estudar no Brasil. Eu tenho amigos brasileiros que residiam em Cabo Verde e que me influenciaram a estudar no Brasil. Em Teresina, eu tinha um amigo também de Cabo Verde que era estudante.”
E2	“[Foi um] amigo do meu pai influenciou minha decisão de estudar no Brasil”
E3	“Não tinha familiares ou amigos em Teresina”
E4	“Escolha minha mesmo. Sempre gostaria (sic) de conhecer o Brasil e surgiu essa oportunidade.
E5	“Meus professores influenciaram minha decisão de estudar no Brasil”
E6	“Não tinha nenhum familiar no Brasil, mas a família influenciou minha escolha”
E7	“Recebi o apoio da minha família para estudar no Brasil”

Aprimoramentos Institucionais

E1	“Não considero que houve alguma coisa que eu tenha me decepcionado com a UFPI”.
E2	“Eu fui um dos pioneiros, então na nossa época éramos meio que cobaia,

	<p>ensinamos a gestão Superior a lidar com o PEC-G e estrangeiros em vários setores da UFPI. Acredito que, para melhorar, poderiam oferecer além de acesso a Restaurante Grátis (que conquistamos após várias reuniões), também Residência Estudantil, pois nem todos têm famílias em condições para mantê-los financeiramente durante 4 ou 6 anos, mesmo recebendo alguma bolsa de auxílio, as vezes não chega para cobrir despesas.”</p>
E3	<p>“Me (sic) decepcionou o preconceito, a falta de solidariedade de alguns colegas e até mesmo professores. Me (sic) decepcionou também a Instituição por nos ter deixado um responsável irresponsável, racista e desumano para cuidar dos nossos assuntos. Senti-me desamparada e injustiçada muitas das vezes. E também achei um pouco descuido na época o fato de muitos professores e alunos não saberem como nós conseguimos a vaga na UFPI e através de que processo entramos na UFPI. Fomos acusados muitas das vezes de estar a tirar o lugar de estudantes brasileiros e estar a utilizar recursos do país e da Instituição que deveriam ter sido aplicados para estudantes locais que não tinham recursos de (sic) estudar”</p>
E4	<p>“Pra mim foi tudo perfeito. Eu recomendo para os amigos.”</p>
E5	<p>“Não tenho nada de ruim para falar da UFPI.”</p>
E6	<p>“As coisas na UFPI têm melhorado muito. Passamos por períodos muito difíceis com administradores que não entendiam quem éramos ou da onde vínhamos e quais eram as situações financeiras de cada um. De certa forma, tivemos colegas que tiveram problemas mentais, do gênero psiquiátrico e, na época, a universidade não soube lidar com isso. Nós perdemos um colega que estudava e morava comigo, porque ele teve um surto psiquiátrico e ele ficava andando para cima e para baixo na universidade, dormia nas praças. Isso durante quase um ano. E universidade não soube reagir àquilo. Graças a Deus, ele acabou voltando para o país dele. Hoje ele está bem. Eu acho que tem muitos estudantes, principalmente estudantes que enfrentam situações financeiras mais difíceis, mais complicadas. Eles passam por problemas psicológicos muito sérios que, muitas vezes, ficam incubados. Na maioria das vezes, nós não temos um suporte psicológico adequado da parte da universidade para ajudar a passar por esses momentos. Principalmente</p>

	<p>as estudantes do sexo feminino, que sentem um pouquinho mais a falta da família, pois muitas vezes são mulheres que já tem filhos nos país delas, então acaba sendo um pouquinho mais doloroso, mais difícil. Fora essa parte psicológica, eu acho também que a universidade deveria envolver mais os estudantes do intercâmbio no calendário acadêmico (isso até certo ponto, melhorou um pouquinho). Mas deveriam se envolver mais na participação dos eventos dos estudantes africanos, festas de independência...Deveriam ter um seguimento um pouquinho melhor no desempenho acadêmico de cada um, principalmente dos estudantes que vem de outros países que não falam português e passam seis meses aprendendo português (entre aspas) e já devem ingressar na faculdade já estarem prontos para entender o professor – que, às vezes, fala muito rápido, ou muito devagar, ou tem um sotaque diferente. Então, deveriam ter um acompanhamento um pouquinho melhor quanto a isso. Acompanhar os estudantes um pouquinho mais de perto em sala de aula para ver se eles estão acompanhando, para ver se eles estão entendendo o que o professor está dizendo. E ver a questão da inclusão social do estudante estrangeiro em sala de aula, nas turmas, no meio acadêmico de um modo geral. Porque, o que eu tenho visto, é que muitos colegas nossos não conseguem se enturmar. Fazem cursos que duram 5, 6 anos, mas nunca se enturmam. Não conseguem se encaixar, não conseguem se acomodar à cultura brasileira. E isso gera agrupamentos, ou seja, geralmente se formam grupos de estudantes africanos, isolados, porque muitas vezes o próprio estudante africano não entende a cultura brasileira. Não entende como lidar com o colega Brasileiro. É mais ou menos isso.”</p>
E7	<p>“Quando entrei no curso não tinha noção de como seria o curso. Acredito que poderia ter um programa de extensão do curso para os novos alunos, principalmente para pessoas que vem de outros países ou das (sic) outras culturas.”</p>