



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA REIS

**INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA PAULO FREIRE DE
MOBILIDADE ACADÊMICA**

BRASÍLIA – DF

2021

JÉSSICA REIS

**INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA PAULO FREIRE DE
MOBILIDADE ACADÊMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller.

Brasília – DF,
dezembro de 2021.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR375i Reis , Jéssica
 INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA PAULO FREIRE DE
MOBILIDADE ACADÊMICA / Jéssica Reis ; orientador Wivian
Weller . -- Brasília, 2021.
 250 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

 1. Intercâmbio Internacional. 2. Licenciatura. 3. Projeto
Paulo Freire. 4. América Latina. 5. Método Documentário.
I. Weller , Wivian , orient. II. Título.

JESSICA REIS

**INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA PAULO FREIRE DE
MOBILIDADE ACADÊMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 07/12/2021

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Wivian Weller (Orientadora – PPGE – FE – UnB)

Prof.^a Dra. Sandra Ferraz (Examinadora interna – PPGE – FE – UnB)

Prof.^a Dra. Débora Mazza (Examinadora externa – PPGE – FE – UNICAMP)

Prof.^a Dra. Denise Damasco (Examinadora suplente – PUC-SP)

Dedico este trabalho a todos os jovens universitários latino-americanos, especialmente àqueles que fizeram parte deste estudo, que andarilham pelo mundo com o espírito de abertura para compartilhar e aprender sobre o outro e com o outro e se transformar nesse processo.

AGRADECIMENTOS

É tempo de celebrar o caminho percorrido e de agradecer aqueles que sempre estiveram comigo! Afinal, o caminho não foi solidário, mas foi construído por um conjunto de pessoas.

Assim, agradeço imensamente...

À minha família, especialmente a minha querida avó Dona Matilde, meu pai e meus tios/as: Selma, William, Cristiane, Marinalva e César, que sempre me acolheram, me amaram e me ensinaram com a própria vida. Vocês me nutriram por meio da oração, do apoio, da escuta e do cuidado diário – cada um de sua forma e de maneira muito bonita. Vocês são as minhas referências de luta! Conto mais, a escrita desta dissertação foi acompanhada de muitas comidas deliciosas de minha avó.

À querida professora Dra. Wivian, pelo exemplo de mulher, professora e pesquisadora. Sou imensamente grata por todo carinho e pelos incentivos constantes! Pela orientação pautada na abertura para pesquisar, criar e escrever de maneira autônoma. Diante de tantos desafios, nunca deixou de acreditar em mim e neste estudo. A senhora me abriu caminhos para voos mais altos, antes não sonhados e que estão por vir.

Às professoras Dr.as Débora, Denise e Sandra pela abertura para o diálogo reflexivo e formativo. Pelas provocações e questionamentos emergidos na banca de qualificação, que me levaram a outros lugares. Que novas perguntas e reflexões me conduzam a novos caminhos.

Aos jovens mexicanos, colombianos e brasileiros que tornaram possível a realização deste estudo. Agradeço imensamente por acolhimento, confiança, apoio e diálogo. Com vocês aprendi que não há barreiras territoriais, linguísticas e culturais para compartilhar e aprender. Espero encontrar com vocês nas andarilhagens da vida!

Aos meus companheiros acadêmicos... OPS companheiros de vida: Cilene, Flávia, Rafaela, Lourenço, Jardel e Lívia, que sempre me acolheram e me apoiaram em tudo. Nesse processo compartilhamos sorrisos, choro, angústias, dificuldades, e, principalmente, nossas conquistas. Ah, não posso esquecer: são os meus leitores críticos, que sempre toparam realizar encontros virtuais para debater e refletir acerca desta dissertação. Gratidão pela parceria e pela certeza de que o mais bonito do mestrado são as relações que construímos e levamos por toda a vida.

Ao grupo de pesquisa Gerações e Juventude (Geraju) e aos demais companheiros do Programa de Pós-Graduação, de maneira especial à Layne, Adriana, Aldenora e Priscila pelas trocas e aprendizagens constituídas.

Às minhas companheiras Leani, Inayanne, Fari, Ângela, Vivian, Marina, Larissa e Ingrid, que, mesmo distantes do universo acadêmico, sempre me incentivaram, me acolheram e ouviram a “Jéssica Militante” até nos momentos de descanso – Sim, eu não paro! Vocês foram primordiais nessa trajetória!

À *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI) por disposição e interesse em dialogar acerca do Programa Paulo Freire e pela grande oportunidade que tive em poder fazer parte dessa iniciativa, que ampliou minha visão de mundo e me impulsionou na realização desta pesquisa. Eu acredito muito na mobilidade acadêmica.

Estava aqui a esperar
E vou pedir licença a Freire
para lhe parafrasear.
Quero andarilhar por essa América,
E o seu legado carregar
Levar comigo esse educar
Que é sinônimo de amar.
E sendo o amor um ato de coragem
Não serei covarde,
Quando o opressor me amedrontar.

Lourenço Teixeira (Lolo)

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, dedica-se ao estudo do intercâmbio internacional nos cursos de licenciatura. Objetivou-se conhecer as experiências de jovens universitários mexicanos, colombianos e brasileiros, participantes do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire (PPF), no intuito de compreender as implicações dessa experiência para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos referidos jovens. Também foram temáticas abordadas a formação de professores na América Latina e a mobilidade acadêmica na formação docente. Para o alcance dos objetivos propostos o estudo apoiou-se na abordagem qualitativa reconstrutiva, que teve como principal procedimento teórico-metodológico os grupos de discussão em formato virtual, considerando a impossibilidade de realizar viagens de campo no contexto da pandemia da Covid-19. Por meio das diferentes fases da interpretação do Método Documentário constatou-se que a experiência de mobilidade acadêmica possibilitou a vivência e o conhecimento de uma nova dinâmica educacional, universitária, linguística e cultural. Nesse processo, os jovens refletem e avaliam o sistema educacional básico e superior de seus países e do país estrangeiro. O intercâmbio nas licenciaturas é concebido como possibilidade de valorização da profissão e representa um diferencial na inserção no mercado de trabalho e na ação educativa em termos teóricos e práticos. Evidenciou-se como principais desafios da mobilidade acadêmica no âmbito da região latino-americana e da formação de professores: a superação da concepção negativa e inferior acerca dos países da América Latina e dos cursos de licenciatura; a necessidade de maior investimento financeiro; a preparação linguística; e a ampliação dos impactos dessa experiência para toda a comunidade universitária. Os jovens reconhecem o valor do intercâmbio em suas vidas e indicam que as aprendizagens adquiridas ultrapassam conhecimentos teóricos e o período de graduação, estendendo-se para toda a vida.

Palavras-chave: Intercâmbio Internacional. Licenciatura. Projeto Paulo Freire. América Latina. Método Documentário.

RESUMEN

Esta disertación, vinculada a la línea de investigación Estudios Comparados en Educación (Ecoe) y al Grupo de Investigación Generaciones y Juventud (Geraju) de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, está dedicada al estudio del intercambio internacional en los cursos de formación de profesores. El objetivo fue conocer las experiencias de jóvenes universitarios mexicanos, colombianos y brasileños, participantes del Programa de Movilidad Académica Paulo Freire (PPF), con el fin de comprender las implicaciones de esta experiencia para el desarrollo personal, académico y profesional de estos jóvenes. Los temas también se dirigieron a la formación del profesorado en América Latina y la movilidad académica en la formación del profesorado. Para lograr los objetivos propuestos, el estudio se basó en un enfoque reconstructivo cualitativo, cuyo principal procedimiento teórico-metodológico fueron los grupos de discusión en formato virtual, considerando la imposibilidad de realizar viajes de campo en el contexto de la pandemia Covid-19. A través de las diferentes etapas de interpretación del Método Documental, se encontró que la experiencia de la movilidad académica posibilitó la vivencia y el conocimiento de una nueva dinámica educativa, universitaria, lingüística y cultural. En este proceso, los jóvenes reflexionan y evalúan el sistema de educación básica y superior en sus países y en el exterior. El intercambio en la formación docente se concibe como una posibilidad de valoración de la profesión y representa una diferencia en la inserción en el mercado laboral y en la acción educativa en términos teóricos y prácticos. Se destacaron los principales desafíos de la movilidad académica en el ámbito de la región latinoamericana y de la formación docente: superar la concepción negativa e inferior sobre los países y cursos de formación de profesores. La necesidad de una mayor inversión financiera; preparación lingüística; y la expansión de los impactos de esta experiencia para toda la comunidad universitaria. Los jóvenes reconocen el valor del intercambio en su vida e indican que los aprendizajes adquiridos van más allá de los conocimientos teóricos y el período de graduación, extendiéndose para toda la vida.

Palabras-clave: Intercambio Internacional. Formación docente. Proyecto Paulo Freire. América Latina. Método Documental.

LISTA DE SIGLAS

AECID	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AUGM	Espaço Comum Acadêmico Latino Americano
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CsF	Ciência sem Fronteiras
CILs	Centros Interescolares de Línguas
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
Erasmus	<i>European Action Scheme for the Mobility of University Students</i>
FE	Faculdade de Educação
GD	Grupo de discussão
Geraju	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
Icira	<i>Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria</i>
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe
Indap	<i>Instituto de desarrollo Agropecuario</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA	Programa de Movilidad Académica Regional
MEC	Ministério da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
OEI	<i>Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIMA	<i>Programa de Intercambio y Movilidad Académica</i>
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PF+	Paulo Freire Plus
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPF	Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

Print	Programa Institucional de internacionalização
Sesi	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSB	Universidade do Sul da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UFSB	Universidade do Sul da Bahia
UPN	Universidade Pedagógica Nacional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rede latino-americana de intercambistas	76
Figura 2 – Grupo de discussão virtual realizado com jovens mexicanos.....	87
Figura 3 – Grupo de discussão virtual realizado com jovens colombianos.....	91
Figura 4 – Grupo de discussão virtual realizado com jovens brasileiros	94
Gráfico 1 – Envio de mobilidades recebidas e enviadas pelo PPF (2016 – 2018).....	73
Quadro 1 – Descritores utilizados no momento da busca	21
Quadro 2 – Produções científicas que se relacionam com a temática do presente estudo	22
Quadro 3 – Perguntas e objetivos que norteiam a pesquisa	24
Quadro 4 – Iniciativas e programas de mobilidade acadêmica na região latino-americana e/ou com foco na formação de professores	36
Quadro 5 – Panorama dos grupos de discussão.....	78
Quadro 6 – Diferenças entre GD presencial e GD virtual.....	79
Quadro 7 – Observações gerais e grupos selecionados	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições brasileiras participantes e número de estudantes enviados e recebidos por instituição entre os anos de 2016-2018	46
Tabela 2 – Número de alunos enviados e recebidos por Colômbia, Brasil e México entre os anos de 2016 a 2018	48
Tabela 3 – Percentual de participação feminina e masculina no Programa Paulo Freire entre os anos de 2016 a 2018	48
Tabela 4 – Mobilidades recebidas pelo PPF no contexto brasileiro nos anos de 2016 – 2018.	73
Tabela 5 – Mobilidades enviadas pelo PPF no contexto brasileiro nos anos de 2016 – 2018.	74

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A MOBILIDADE ACADÊMICA NA REGIÃO LATINO-AMERICANA	26
1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	26
1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA FACETA DA MOBILIDADE ACADÊMICA	31
1.3 O PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA PAULO FREIRE	38
1.3.1 As andarilhagens de Paulo Freire: entre o cá e o lá.....	38
1.3.2 Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica.....	44
1.3.3 Programa Mobilidade Acadêmica Paulo Freire no Brasil	49
1.3.3.1 Surgimento do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire.....	49
1.3.3.2 Contato com as instituições de ensino superior	51
1.3.3.3 Financiamento do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire.....	52
1.4 DESAFIOS E CAMINHOS PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA NA AMÉRICA LATINA.....	52
1.4.1 Preparação prévia dos estudantes	53
1.4.2 Formação na língua estrangeira	53
1.4.3 Investimento financeiro	54
1.4.4 Mudança do pensamento negativo e inferior acerca dos países latino-americanos	55
1.4.5 Ampliação do impacto da mobilidade acadêmica	56
1.4.6 Atual fase do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire	57
1.4.7 Contribuições do programa PF para a formação de professores	58
2 PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA: APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO	60
2.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA QUALITATIVA.....	60
2.1.1 Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva.....	63
2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO	64
2.3 MÉTODO DOCUMENTÁRIO.....	67
2.3.1 Intepretação formulada	68
2.3.2 Interpretação refletida.....	69

2.3.3	Análise comparativa.....	70
2.3.4	Construção de tipos.....	71
2.4	DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	72
2.4.1	O contato com os sujeitos da pesquisa.....	74
2.4.2	Realização dos grupos de discussão virtuais.....	77
2.4.3	Considerações sobre os grupos de discussão virtuais.....	79
2.4.3.1	Contato e quantitativo de jovens nos grupos de discussão.....	80
2.4.3.3	A multiplicidade de ambientes.....	81
2.4.3.4	Tempo dos GDs.....	82
2.4.3.5	Dinâmica do GD com microfone ligado X microfone desligado.....	82
2.4.3.6	Outras formas de comunicação.....	83
2.4.3.7	Gravação em vídeo.....	83
2.4.3.8	Interferências internas e externas.....	83
2.4.4	Escolha dos grupos de discussão para análise.....	84
2.5	NOTAS PESSOAIS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO.....	85
2.6	O ENCONTRO COM OS JOVENS GD “DIFERENÇA”.....	87
2.7	O ENCONTRO COM OS JOVENS DO GD “LIBERDADE”.....	91
2.8	O ENCONTRO COM OS JOVENS DO GD “DESCONSTRUIR”.....	94
3	O ENCONTRO COM OS JOVENS: CONHECENDO E INICIANDO A ESCUTA DE SUAS EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO NA AMÉRICA LATINA.....	97
3.1	QUEM SÃO OS JOVENS DO GD “DIFERENÇA”.....	97
3.2	Quem são os jovens do GD “Liberdade”.....	99
3.3	Quem são os jovens do GD “Desconstruir”.....	100
3.4	A DECISÃO PELA LICENCIATURA.....	101
3.4.1	GD DIFERENÇA – “O que você quer ser quando crescer”.....	102
3.4.2	GD LIBERDADE – “Não apenas ensinamos, mas também aprendemos”.....	106
3.4.3	GD DESCONSTRUIR – “A licenciatura faz parte da minha vida”.....	110
3.5	EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO NA AMÉRICA LATINA.....	115
3.5.1	GD DIFERENÇA – “Tudo foi completamente diferente”: experiências na universidade estrangeira.....	116
3.5.2	GD LIBERDADE – “Tudo tinha que ser gratuito”: experiência de intercâmbio na universidade brasileira.....	127
3.5.3	GD DESCONSTRUIR – “É indescritível ter feito esse intercâmbio”: experiência na universidade estrangeira.....	142

3.6 SÍNTESE COMPARATIVA	152
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E A MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	157
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA	157
4.1.1 GD DIFERENÇA – A licenciatura em pedagogia e as escolas normais na perspectiva dos jovens mexicanos	158
4.1.2 GD LIBERDADE – No Brasil “é um pouco mais fácil acessar a todos os processos educativos”	164
4.1.3 GD DESCONSTRUIR – “Professor-professor ou professor pesquisador”	168
4.2 A MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	173
4.2.1 GD DIFERENÇA – A mobilidade acadêmica “é algo que vale a pena por toda a vida”	174
4.2.2 GD LIBERDADE – “Essa experiência influenciou muito na minha personalidade e no meu estilo como docente”	179
4.2.3 GD DESCONSTRUIR – “Pra quê licenciatura ter intercâmbio?”	182
4.3 PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA	186
4.3.1 GD DIFERENÇA – “O maior resultado que Paulo Freire pode dar é a formação de pessoas críticas”	187
4.3.2 GD LIBERDADE – “Paulo Freire em Recife era como Shakira em Barranquilla”	191
4.3.3 GD DESCONSTRUIR – “Dar continuidade a essa existência de Paulo Freire”	193
4.4 SÍNTESE COMPARATIVA	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	221
APÊNDICE B – CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN PARA LOS PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN.....	223
APÊNDICE C – TERMO DE GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO	225
APÊNDICE D – ACLARACIÓN DEL PLAZO DE LA GARANTÍA, LIBERTAD DE RECHAZO Y GARANTÍA DE CONFIDENCIALIDAD	226
APÊNDICE E – CARTA-CONVITE PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	227
APÊNDICE F – CARTA DE INVITACIÓN PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	228

APÊNDICE G – CARTA-CONVITE PARA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS	229
APÊNDICE H – TÓPICO-GUIA PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO	230
APÊNDICE I – GUÍA PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	234
APÊNDICE J – TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTA OEI	238
APÊNDICE K – DIVISÃO TEMÁTICA – GD MÉXICO “DIFERENÇA”	241
APÊNDICE L – DIVISÃO TEMÁTICA – GD COLÔMBIA “LIBERDADE”	243
APÊNDICE M – DIVISÃO TEMÁTICA – GD BRASIL “DESCONSTRUIR”.....	245
APÊNDICE N – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DE GRUPOS DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	248

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Wivian Weller.

O estudo objetivou conhecer a experiência internacional de jovens universitários brasileiros, mexicanos e colombianos provenientes dos cursos de licenciaturas, que participaram do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica (PPF)¹ no intuito de compreender as implicações dessa experiência para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos referidos sujeitos.

O PPF busca consolidar a mobilidade acadêmica na região latino-americana e fortalecer a profissão docente por meio da experiência internacional. Os sujeitos dessa investigação são estudantes brasileiros que fizeram intercâmbio em países da América Latina e universitários colombianos e mexicanos que realizaram sua experiência internacional em universidades brasileiras.

Compreender a constituição da temática de pesquisa é parte do processo investigativo. Dessa forma, apresenta-se, inicialmente, a pesquisadora enquanto sujeito desse processo. O tema mobilidade acadêmica fez-se presente durante todo o meu percurso formativo, na graduação em pedagogia (2014-2018), em especial em Projetos de Iniciação Científica (Pibic), nos quais tive oportunidade de pesquisar as experiências de intercâmbio internacional de jovens universitários oriundos do ensino médio público no programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Essa pesquisa resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),² que revelou que, para além do aspecto financeiro, existem outros fatores que podem privar ou dificultar a participação de universitários em programas de mobilidade acadêmica, como a descrença dos estudantes na oportunidade (realidade distante); a falta de apoio dos familiares, quando o intercâmbio é visto como um elemento de atraso na conclusão da graduação e no ingresso ao mercado de trabalho; e o aspecto linguístico, que perpassa a experiência

¹ O Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica (PPF) foi lançado na XXIV Ibero-americana Conferência dos Ministros da Educação, na Cidade do México, em 2014.

² O Trabalho de Conclusão de Curso “GERAÇÃO SEM FRONTEIRAS: experiências de intercâmbio internacional de estudantes universitários oriundos do ensino médio público” foi apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no ano de 2018 (EVANGELISTA, 2018). É relevante destacar que essa pesquisa é resultado de estudos que realizei enquanto bolsista de iniciação científica. No decorrer desses projetos, senti o desejo de vivenciar a experiência internacional a partir do contato com ex-bolsistas e com suas histórias sobre a mobilidade acadêmica.

internacional, desde a escolha do país de intercâmbio até as inúmeras atividades cotidianas e acadêmicas realizadas no exterior.

O envolvimento com a temática do presente estudo fortificou-se após a minha experiência de intercâmbio na Costa Rica como bolsista do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica. Uma oportunidade que se apresentava, inicialmente, distante da minha realidade social, em decorrência das dificuldades financeiras, da ausência de proficiência em uma língua estrangeira e por não ter referências familiares que migraram para estudar em outro país, mas que foi vivida com todos os obstáculos e aprendizagens advindas de outro contexto cultural, social, político e acadêmico.

Vivenciar a mobilidade acadêmica como parte da minha formação no curso de pedagogia me fez compreender essa experiência como um processo, que se inicia a partir do momento em que o estudante se decide pelo intercâmbio. Envolve também preparação acadêmica para a seleção de ambas as universidades (de origem e de destino), escolha do país, enfrentamento de questões burocráticas (documentações), apoio de professores e de familiares, entre outros.

Já a experiência em si nos convida a abrir-nos para o outro e para si. Conhecer outro sistema educacional, vivenciar formas de ensino diferenciadas em outro idioma e conviver com jovens de diversas partes do mundo trouxeram contribuições para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal, especialmente na constituição de um novo olhar sobre outras realidades do continente latino-americano. Por fim, mas não menos importante, a volta ao país de origem reclama a abertura para a comunicação com o outro e, nesse caso, com a instituição de ensino superior, por meio de estudantes e professores. Comunicar descobertas, dificuldades e aprendizagens vivenciadas no exterior também é parte da experiência internacional e pode alcançar outros universitários.

Outra motivação importante foi a participação no Programa de Tutores Internacionais da Universidade de Brasília, acolhendo estudantes latino-americanos, do qual participei durante a preparação para o meu intercâmbio na Costa Rica. Essa experiência me aproximou da cultura de outros países da América Latina, de forma especial da língua espanhola, e me permitiu vivenciar de perto como os estudantes internacionais são inseridos na instituição de educação superior e na unidade da federação (Distrito Federal). No ano de 2017, fui tutora de uma jovem colombiana, ajudando-a com a realização da matrícula em disciplinas, na comunicação com professores e nos aspectos relacionados à universidade e à cidade. No mesmo ano, acolhi uma jovem peruana em minha residência por três meses. Após a minha

experiência de intercâmbio, voltei a participar do programa, recebendo outra estudante colombiana em minha residência pelo período de um semestre letivo no ano de 2018.

A escolha pela temática da mobilidade acadêmica não se originou apenas das experiências pessoais, mas também por estudos realizados sobre o tema ainda na graduação. A mobilidade acadêmica assume grande relevância e destaque dentro do processo de internacionalização da educação superior, fenômeno que se intensificou com o processo de globalização que avançou a passos acelerados nas últimas décadas do século XX e que atualmente representa uma marca das universidades no mundo contemporâneo (MOROSINI, 2006a; MOROSINI; CORTE, 2018). Essa marca é concebida por Santos e Almeida Filho (2012) como a quarta missão da universidade, integrada ao tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Ressalta-se que há diversas formas de internacionalizar a educação superior, tais como: estabelecimento de convênios de colaboração acadêmica, internacionalização do currículo, mobilidade virtual, ensino de idiomas, programas conjuntos, mobilidade de professores e de discentes, entre outras. No entanto, a mobilidade acadêmica representa a estratégia de maior adesão na América Latina (97%), conforme Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b). A importância dessa estratégia também é discutida por Rico (2015), que observa a mobilidade acadêmica como um fenômeno global, por se encontrar em todas as regiões do mundo e pela amplitude que assume desde os anos 2000 com estudantes que buscam uma formação internacional como parte de seus estudos.

Ademais, no contexto brasileiro, a mobilidade acadêmica também é uma estratégia relevante e está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, que apresenta o desafio de internacionalizar a educação superior ao dispor, na estratégia 12.12, da meta 12 sobre Educação Superior, o objetivo de “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional”.

A importância de desenvolver ações voltadas à internacionalização também é apresentada pelo Programa Institucional de Internacionalização (PrINT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2017. Contudo, ressalta-se que esse programa destina-se à ampliação de ações de apoio à internacionalização e promoção da mobilidade de docentes e discentes da pós-graduação, especialmente em nível de doutorado. Sobre isso, Neves e Barbosa (2020) apontam o pouco incentivo e investimento em mobilidade internacional para estudantes de graduação quando comparada à pós-graduação. Diante disso, a presente pesquisa adquire maior relevância, uma vez que dá centralidade à mobilidade acadêmica em nível de graduação.

Desse modo, o estudo de programas de mobilidade acadêmica, que viabilizam essas experiências, contribui para o entendimento da temática, dentre as quais foi selecionado o Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica. O interesse por estudar o PPF advém de duas constatações. A primeira se relaciona ao fato de o programa representar uma iniciativa que busca fortalecer a mobilidade acadêmica dentro da América Latina, tendo em vista o reconhecimento de que nem todos os países se inserem no processo de internacionalização da educação superior nas mesmas condições de igualdade (CASTRO; CABRAL, 2012; RICO, 2015). E a segunda motivação visa conhecer os sujeitos que são contemplados pela iniciativa, os estudantes dos cursos de licenciaturas.

Sobre a primeira motivação, Castro e Cabral (2012) e Rico (2015) apresentam que a América do Norte e a Europa Ocidental possuem a hegemonia no recebimento de estudantes estrangeiros em processo de mobilidade acadêmica, com destaque para os Estados Unidos, o Reino Unido, a Alemanha, a França e a Austrália. Em contrapartida, a América Latina e o Caribe possuem um baixo acolhimento e envio de estudantes para experiência internacional no contexto mundial.

Quanto aos principais destinos dos estudantes latino-americanos, Rico (2015) aponta que o movimento ocorre em direção aos países mais desenvolvidos, com destaque para os Estados Unidos e a Espanha. A autora também analisou a mobilidade acadêmica dentro da região a partir dos dados estatísticos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) do período de 2001 a 2010 e observou que a mobilidade cresceu de 14,5% (2001) para 20,8% (2010), com ênfase para os países com maior número de estudantes em mobilidade: México, Brasil e Colômbia (RICO, 2015).

Em relação à segunda motivação, o Programa Paulo Freire inova ao contemplar a formação de professores na região. Acredita-se que, para além de observar a forma como a América Latina se insere nesse processo, também se faz necessário conhecer os sujeitos que fazem parte do programa e as possíveis contribuições da mobilidade acadêmica na formação de futuros professores.

Podemos afirmar que, no contexto brasileiro, são poucas as iniciativas de intercâmbio internacional que priorizam a formação de professores na graduação, o que pode ser observado na configuração de alguns programas do governo brasileiro. Por exemplo, o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), destinado à formação de professores que desejam obter uma dupla titulação em universidades portuguesas e francesas, não contempla estudantes do curso de pedagogia, apesar de representar uma iniciativa importante. Outro programa que recebeu destaque no Brasil foi o CsF, que representou uma estratégia do

governo brasileiro para a internacionalização universitária e para o desenvolvimento do país (2011 a 2016), sendo considerado o maior programa de mobilidade estudantil na categoria graduação. Porém, o CsF priorizou as áreas de conhecimento ditas prioritárias: Engenharias e demais áreas tecnológicas³.

A ausência de programas de intercâmbio internacional para estudantes de licenciatura também repercute na produção científica sobre a temática, que no Brasil apresenta-se de forma escassa. Com o intuito de dialogar com outros autores, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. No momento da busca, optou-se por utilizar os seguintes descritores: Internacionalização da Educação Superior, Mobilidade Acadêmica, Intercâmbio, América Latina, Professores, Licenciatura e Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire, que foram combinados entre si, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Descritores utilizados no momento da busca⁴

Descritores	Número de trabalhos	Mestrado	Doutorado
“Internacionalização da Educação Superior” AND “Mobilidade Acadêmica”	627	425	202
“Mobilidade Acadêmica” OR “Intercâmbio” AND “América Latina”	75	57	16
“Internacionalização da educação superior” AND “América Latina”	11	7	4
“Mobilidade acadêmica” AND “Professores” OR “Licenciatura”	10	7	3
“Internacionalização da educação superior” AND “Professores” OR “Licenciatura”	18	10	8
“Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica”	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no quadro acima, pode-se observar que, partindo de uma perspectiva mais ampla ao utilizar os termos “‘Internacionalização da Educação Superior’ AND ‘Mobilidade Acadêmica’”, obteve-se um número significativo de produções científicas sobre a temática.

³ Embora o Programa CsF tenha suscitado críticas significativas quanto ao seu planejamento, implementação e avaliação, salienta-se que ele contribuiu significativamente na internacionalização da educação superior brasileira, promovendo maior visibilidade das universidades do país, estabelecimento de parcerias e colaboração científica, fomento de planejamentos estratégicos de internacionalização por parte das universidades brasileiras e investimento em outras propostas de internacionalização, como, por exemplo, a criação do Programa Capes-Print e do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Leal, 2019; Prolo et al., 2019; Manços & Coelho, 2017). Destaca-se também que essa iniciativa, até a presente data, representou uma das poucas oportunidades de intercâmbio ofertada em larga escala para estudantes brasileiros de graduação, tendo em vista o pouco incentivo e investimento em mobilidade acadêmica internacional para esse nível de ensino quando comparada à pós-graduação (Neves & Barbosa, 2020).

⁴ Os operadores booleanos foram utilizados como estratégia de busca.

No entanto, ao combinar esses descritores com os termos: “América-Latina” e “‘Professores’ OR ‘Licenciaturas’”, o número de produções diminuiu. E, ainda, ao pesquisar pelo nome do programa escolhido como objeto de estudo nesta investigação, nenhum estudo foi constatado.

Para cada combinação de descritores, foi feita a leitura do título, palavras-chave e resumo de cada trabalho encontrado, com o intuito de identificar de que forma as produções científicas se relacionavam com esta investigação de mestrado. Para o primeiro descritor disposto no quadro apresentado, foi observada a evolução do tema com base no filtro por ano (de 1988 a 2019). Constatou-se que, até o ano de 2008, o termo “mobilidade” relaciona-se à temática da mobilidade social, abordando como principais discussões: democratização do ensino superior e cotas raciais nas universidades públicas. A partir de 2008, encontra-se uma dissertação de mestrado em administração sobre “Internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil”. Posteriormente, o número de trabalhos sobre a internacionalização da educação superior é intensificado, em especial nos anos de 2016, com o estudo de diferentes programas de mobilidade acadêmica, principalmente o CsF.

De maneira geral, as investigações sobre a mobilidade acadêmica de estudantes de licenciaturas e a mobilidade na região da América Latina são escassas, sendo selecionados quatro trabalhos que possuem relação com este estudo e que foram lidos de forma mais profunda, como demonstra o quadro seguir.

Quadro 2 – Produções científicas que se relacionam com a temática do presente estudo

Autor	Nível de Trabalho	Título	Ano
COSTA, Bianca Silva	Doutorado	Viagem de (auto)descobrimto: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa Escala (AUGM/UFRGS)	2014
SILVA, Sabrina Lopes Nogueira	Mestrado	A formação de professores e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI): experiências de licenciandos em Letras da UFV	2017
NASCIMENTO, Maria Emanuele Macêdo do	Mestrado	A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010-2013)	2017
PEREIRA JÚNIOR, José Alves	Mestrado	Letramentos transculturais: internacionalização, mobilidade discente e formação de professores de língua inglesa	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os quatro trabalhos selecionados, três abordam a formação de professores e a mobilidade acadêmica, por meio de dois programas: o Programa Minas Mundi e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Apenas o PLI destina-se especificamente à formação de

professores, com exceção do curso de pedagogia. O trabalho de Costa (2014) foi selecionado por se tratar da mobilidade acadêmica na região latino-americana, porém o Programa Escala Estudantil da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) (Espaço Comum Acadêmico Latino Americano) não se destina apenas às licenciaturas.

As pesquisas foram desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2017 e são majoritariamente dissertações centradas nos cursos de licenciaturas em Letras Inglês e Letras Português. Os trabalhos privilegiam as experiências internacionais dos estudantes brasileiros e caminham na direção de que a mobilidade acadêmica é um fator importante na formação de professores. Pereira Junior (2017) revela que a experiência internacional possibilita a ampliação do conhecimento linguístico dos estudantes brasileiros e contribui para a constituição da concepção de como ensinar e aprender outro idioma vinculado à cultura do local. O autor também aponta que o intercâmbio proporciona o desenvolvimento crítico da realidade educacional brasileira e de outros contextos socioculturais.

A pesquisa de Nascimento (2017) indica que a mobilidade acadêmica pode contribuir para a permanência do estudante brasileiro no curso de licenciatura. Silva (2017) também apresenta contribuições da experiência internacional na formação de professores, ao abordar que o contato e o convívio com diferentes metodologias, disciplinas e teóricos que não são ofertados/abordados no Brasil, contribuem na formação de futuros professores que se sentem mais preparados para lecionar. Porém, a autora identifica que, após a experiência internacional, os estudantes almejam melhores condições de trabalho e questionam se devem atuar como professores da rede pública de ensino. Por fim, no que diz respeito à mobilidade acadêmica na América Latina, o trabalho de Costa (2014) demonstra que os estudantes brasileiros ressignificam a América Latina após a experiência internacional, tanto no país de origem quanto no país de intercâmbio.

Das ponderações acima, percebe-se que a relevância do trabalho está associada à possibilidade de os resultados colaborarem na formulação de políticas públicas e na ampliação de projetos de cooperação voltados para os incentivos à mobilidade acadêmica no âmbito das licenciaturas. Espera-se contribuir para a produção do conhecimento sobre a mobilidade acadêmica na América Latina, visando salientar a importância dos cursos de graduação em nível de licenciatura e a experiência internacional como parte do processo formativo.

Nessa direção, o conjunto de vivências alinhado ao contexto apresentado impulsionou novos questionamentos e objetivos de pesquisa que guiaram esse estudo, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Perguntas e objetivos que norteiam a pesquisa

QUESTÃO PRINCIPAL	OBJETIVO GERAL
Quais são as contribuições da experiência de intercâmbio na formação de professores latino-americanos?	Analisar a experiência internacional de jovens universitários brasileiros, mexicanos e colombianos provenientes dos cursos de licenciaturas, que participaram do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica (PPF) no intuito de compreender as implicações dessa experiência para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos referidos sujeitos.
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Quais são as iniciativas/programas de mobilidade acadêmica com foco na formação de professores no Brasil e na região latino-americana?	Identificar os programas de mobilidade acadêmica com foco na formação inicial docente ⁵ na região latino-americana, analisando, especificamente, o Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire no contexto brasileiro;
Como os jovens latino-americanos vivenciaram a experiência na instituição de ensino superior estrangeira?	Conhecer a experiência dos jovens mexicanos, colombianos e brasileiros em instituições de ensino superior da América Latina.
Como os jovens latino-americanos percebem a formação de professores no país de origem e no país de intercâmbio?	Compreender, em perspectiva comparada, como os jovens, após a experiência internacional, percebem a formação inicial de professores em seus países de origem e no país que realizaram mobilidade acadêmica.
Como os jovens latino-americanos avaliam a mobilidade acadêmica na formação de professores?	Analisar, em perspectiva comparada, os significados da mobilidade acadêmica na formação inicial de licenciandos latino-americanos.
Como os jovens percebem o educador brasileiro Paulo Freire, nome do referido programa, na formação de professores latino-americanos?	Compreender as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire na formação inicial docente na América Latina.

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações iniciais e finais, que em conjunto contribuíram para o alcance dos objetivos propostos e do acesso às orientações coletivas de jovens universitários que, durante o processo formativo nas licenciaturas, realizam intercâmbio na América Latina.

O primeiro capítulo, **Internacionalização da Educação Superior: a mobilidade acadêmica na região Latino-Americana**, apresenta a discussão acerca da internacionalização da educação superior e da mobilidade acadêmica em nível de graduação, dialogando com autores clássicos (América do Norte) e autores da região latino-americana. Em seguida, o capítulo aprofunda a discussão sobre o Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica (PPF) por meio de reflexões acerca do nome da iniciativa (Paulo Freire) e de duas entrevistas com especialistas da OEI (MEUSER; NAGEL, 2009; WELLER; ZARDO, 2013),

⁵ A presente pesquisa trata da formação inicial docente de jovens universitários colombianos, mexicanos e brasileiros, tendo como foco principal a experiência internacional (mobilidade acadêmica) como parte integrante do processo formativo.

instituição responsável pelo programa. Em conjunto, desafios e caminhos para a mobilidade acadêmica na região latino-americana são evidenciados.

O segundo capítulo, **Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva: aporte teórico e metodológico**, centra-se na discussão da pesquisa qualitativa reconstitutiva e o procedimento elencado para a construção dos dados empíricos: os grupos de discussão (GDs) (BOHNSACK, 2004 e 2020; WELLER, 2006) e o método documentário de interpretação (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2019). O capítulo, ainda, dispõe dos caminhos da pesquisa de campo mediante as seguintes seções: definição do campo, contato com os sujeitos, realização e reflexões sobre a condução de grupos de discussão virtuais, escolha dos GDs para análise, notas pessoais sobre a pesquisa e o diário de campo emergido do encontro com cada grupo.

O terceiro capítulo, **O encontro com os jovens: conhecendo e iniciando a escuta de suas experiências de intercâmbio na América Latina**, apresenta a análise aprofundada de três grupos de discussão. Primeiramente, o leitor conhecerá quem são os jovens universitários mexicanos, colombianos e brasileiros. Posteriormente, adentra-se na discussão dos temas: a decisão pela licenciatura e a experiência na universidade estrangeira. Com o intuito de reconstruir as orientações coletivas, ao final, dispõe-se de uma análise comparativa referente às temáticas discutidas.

O quarto capítulo, **A formação de professores na América Latina e a Mobilidade Acadêmica na formação de professores**, discorre sobre três temas principais: a formação de professores na América Latina, a mobilidade acadêmica na formação de professores e as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire na formação de docentes na região. Da mesma forma que o capítulo anterior, apresenta-se uma síntese comparativa das temáticas propostas. Por último, as considerações finais retomam as diferentes vozes que constituíram esse estudo de mestrado por meio da reflexão sobre a mobilidade acadêmica para estudantes dos cursos de licenciatura no contexto latino-americano.

1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A MOBILIDADE ACADÊMICA NA REGIÃO LATINO-AMERICANA

O presente capítulo discute a internacionalização da educação superior, versando sobre conceitos, motivações e estratégias. A análise orienta-se em autores consagrados do campo, como Knight (2004) e De Wit (2013, 2019, 2020), e em autores da região estudada (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b; LIMA; MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2006a, 2011), com o intuito de valorizar e compreender de que forma a América Latina insere-se no processo da internacionalização. Em um segundo momento, discute-se a mobilidade acadêmica de estudantes, trazendo algumas iniciativas de programas que foram e estão sendo desenvolvidos na região latino-americana. Posteriormente, apresenta-se o Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, acompanhado de reflexões acerca do nome do referido programa e de entrevistas realizadas com especialistas da iniciativa.

1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

A internacionalização da educação superior é um termo relativamente novo, tendo em vista que até os anos 1990, a dimensão internacional das universidades era denominada de educação internacional. A transição de uma terminologia (educação internacional) para a outra (internacionalização da educação superior) foi impulsionada, principalmente, pela aceleração do processo de globalização nas últimas décadas⁶ (KNIGHT, 2004; DE WIT, 2013). No entanto, vale ressaltar que, apesar dos dois processos estarem relacionados, eles são distintos e não devem ser confundidos ou utilizados como sinônimos (KNIGHT, 2004; MOROSINI, 2006a).

Essa transição implicou mudanças na forma de se conceber a dimensão internacional nas instituições de educação superior, tendo em vista que, na educação internacional, as atividades eram mais isoladas e não abarcavam toda a universidade. Já a internacionalização é pensada de forma ampla e pressupõe a integração das atividades/ações que envolvem todos os âmbitos de uma instituição de educação superior (DE WIT, 2013; BENEITONE, 2014).

⁶ A globalização é entendida por Morosini (2006b, p. 95) como [...] “a expansão da tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, idéias... além das fronteiras geo-políticas. A Globalização afeta cada país de uma diferente forma de acordo com a história da nação, tradições, cultura e prioridades; globalização tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e sua diversidade e se direciona mais para similaridades do que para diferenças”.

Definir a internacionalização da educação superior é uma tarefa complexa, pois não há um conceito universal, que contemple diferentes realidades, interesses, objetivos e sujeitos, representando coisas distintas para diversos contextos e atores (KNIGHT, 2004). Uma definição que buscou superar a imprecisão conceitual, e partindo da necessidade de uma compreensão mútua do fenômeno, foi desenvolvida por Knight (2004), sendo amplamente reconhecida e utilizada por pesquisadores brasileiros da área. A autora define a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou entrega do ensino pós-secundário.” (KNIGHT, 2004, p. 11, tradução nossa).

Knight (2004) oferece uma explicação adensada dos significados e propósitos de cada termo empregado na definição exposta acima, reconhecendo que a internacionalização está presente nas instituições e em programas do governo⁷ (nível nacional). A palavra processo é empregada para demonstrar que a internacionalização é um movimento contínuo. As dimensões internacional, intercultural e global foram pensadas de maneira conjunta. Internacional representa as relações entre os países, a diversidade de culturas encontradas em uma instituição ou país é entendida na interculturalidade e, para apresentar a dimensão mundial desse processo, o termo global é escolhido. Esses três termos devem passar pelos propósitos (objetivos), pelas funções (atividades/serviço) e pela entrega (programas/cursos) na educação superior.

Pode-se observar que o conceito de internacionalização apresentado não carrega valores, estratégias, e não diz quem são os sujeitos envolvidos, pois a autora entende que diferentes países possuem estratégias distintas de internacionalização (KNIGHT, 2004). Já no contexto da América Latina, Gacel-Ávila (2006 apud GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018b) também entende a amplitude desse fenômeno, mas, ao contrário de Knight (2004), expressa o que se almeja ao final desse processo no que diz respeito à formação de sujeitos, destacando os valores esperados:

um processo que integra uma dimensão global, internacional, intercultural, comparativa e interdisciplinar nas funções substantivas das instituições de ensino superior (ies), cujo âmbito é a promoção de uma perspectiva global e da consciência das problemáticas humanas em favor dos valores e atitudes de cidadania global responsável, humanista e solidária. (GACEL-ÁVILA, 2006, p. 61 apud GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018b, p. 24, tradução nossa).

⁷ Para Knight (2004), a internacionalização da educação superior ocorre em dois níveis, são eles: o institucional e o nacional, e ambos estão relacionados entre si.

A declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2018)⁸ expressa, em seu plano de ação para os próximos dez anos (2018-2028), que a internacionalização da educação superior na América Latina e no Caribe deve ser guiada pela solidariedade e pelo respeito mútuo entre as diferentes nações. Almeja-se que a internacionalização transforme e melhore a qualidade da educação superior, visando formar “cidadãos e profissionais, respeitosa da diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura de paz e com capacidade para conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial” (CRES, 2018, p. 66).

As motivações para a internacionalização da educação superior podem ser de cunho econômico, político, social, cultural e acadêmico (KNIGHT, 2004). De Wit (2019, 2020) analisa que, nos últimos 30 anos, a internacionalização é guiada por lógicas econômicas, pela busca de boa posição e reconhecimento por *rankings*, bem como se volta aos interesses de um pequeno grupo de docentes e discentes, e é pouco desenvolvida nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Em outras palavras, De Wit (2013) identifica que o fenômeno, muitas vezes, é pensado de forma fragmentada, aproximando-se do que venha a ser a educação internacional. Altbach e Knight (2006) também identificam as motivações de interesses lucrativos, por exemplo, a busca por captar estudantes internacionais e os recursos desses discentes que pagam pela mobilidade internacional.

Frente a esse quadro, De Wit (2013, 2019, 2020) nos convida a repensar o conceito de internacionalização, que, em sua concepção, involucra também as relações entre as diferentes culturas e não apenas entre países. O autor sugere uma abordagem da internacionalização mais qualitativa, ética, abrangente e inclusiva, enfatizando que esse fenômeno deve proporcionar melhorias para a qualidade da educação superior e da sociedade.

A partir da concepção proposta por De Wit (2013, 2019, 2020), podemos observar aspectos relevantes para a discussão da internacionalização. Ao trazer que esse processo deve estar a serviço da melhoria da qualidade da educação superior, ele evidencia que as contribuições da mobilidade acadêmica, por exemplo, não são apenas de cunho pessoal. Ao defender a internacionalização inclusiva, o autor alerta para o fato de que apenas uma parcela de estudantes e de professores é contemplada. Essa preocupação também faz parte das instituições da América Latina, que advertem para o risco das ações internacionais

⁸ A Conferência Regional de Educação Superior (CRES) ocorreu no ano de 2018, na cidade de Córdoba, Argentina. Foi organizada pela Unesco e buscou refletir e orientar o plano de ação para a Educação Superior na América Latina e no Caribe para os próximos dez anos. Essa foi a terceira conferência desenvolvida na região.

beneficiarem aqueles que dispõem de recursos financeiros (pessoas e países) (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b).

Ainda sobre o cenário da internacionalização da educação superior nos últimos anos, De Wit (2019) constata que esse fenômeno está presente em outras regiões do mundo e não só no ocidente. Nesse sentido, o autor questiona se as prioridades de outras regiões estão sendo copiadas ou se há outras maneiras de se pensar e concretizar esse processo, tendo em vista as diferentes realidades (DE WIT, 2019).

A esse respeito, em estudo anterior ao de Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b), Beneitone (2014) chama a atenção para o fato de que o conceito de internacionalização está centrado em autores do Norte do globo terrestre e defende a necessidade de construirmos um conceito que responda às necessidades locais, de cada região, de cada instituição e que seja desde o Sul e para o Sul. Na mesma direção, Abba e Corsetti (2016) e Abba (2018) propõem um olhar para a internacionalização pensada e realizada para a América Latina, pois “[...] para vincular-nos internacionalmente, temos que, primeiramente, conhecer-nos e conhecer o contexto no qual estão inseridas as nossas universidades, para logo realizar intercâmbios e trocas com outras culturas” (ABBA; CORSETTI, 2016, p. 183). A esse respeito, as autoras apresentam as seguintes questões para se pensar a internacionalização, observando:

- a) localização e direcionalidade da internacionalização: Cooperação mais próxima à realidade dos países da América Latina, com uma direção prioritariamente Sul-Sul;
- b) valores fundamentais: Solidariedade, cooperação, reciprocidade e complementariedade das ações no ensino superior;
- c) lógicas do intercâmbio: Colaboração mútua, que inclua aspectos principalmente históricos, culturais e educacionais do processo de internacionalização e cooperação internacional das universidades no Sul do planeta;
- d) perspectiva de análise e características do material teórico: Busca de uma perspectiva crítica do processo de internacionalização da educação superior. Elaboração de conceitos, categorias e indicadores que respondam e representem a realidade das universidades latino-americanas. (ABBA; CORSETTI, 2016, p. 187).

Os aspectos apresentados acima auxiliam na reflexão sobre a internacionalização na região em consonância com suas diferentes realidades e destacam os valores que devem guiar esse fenômeno. Para além de situar o conceito de internacionalização, é necessário conhecer como a região concretiza esse processo. A esse respeito, em 2009, Lima e Maranhã já afirmavam que a América Latina participa da internacionalização de forma passiva. A internacionalização passiva está associada a países periféricos ou semiperiféricos que ainda não consolidaram seus sistemas de educação superior se caracteriza pelo envio de estudantes para universidades mundialmente notabilizadas. Já a internacionalização ativa relaciona-se a

países que possuem uma política institucionalizada voltada para a atração e o acolhimento de estudantes internacionais. Ainda podemos mencionar que, no contexto brasileiro, Morosini (2011)⁹ identifica que a internacionalização não está presente em todos os âmbitos da universidade, representando o modelo periférico, visto que é mais desenvolvida na pós-graduação.

A internacionalização da educação superior é concretizada por meio de diferentes políticas e programas em nível institucional e nacional (KNIGHT, 2004). Para citar algumas estratégias desse processo, destacam-se os programas acadêmicos que envolvem a mobilidade de estudantes e de professores, o ensino de idiomas estrangeiros, os programas conjuntos, as pesquisas em colaboração, o acolhimento de professores visitantes, entre outros. Ressalta-se que a internacionalização não acontece apenas para o exterior, mas também dentro das próprias instituições de educação (cursos de idiomas estrangeiros, currículos internacionais, infraestrutura, redes de pesquisas, etc) concebida como internacionalização em casa (KNIGHT, 2004). Por se tratar de políticas e de programas, não podemos considerar que todos os países e regiões do mundo alcancem a internacionalização da mesma forma.

Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b) apresentam um panorama geral de como a América Latina e o Caribe se encontram no processo da internacionalização da educação superior. As motivações e os benefícios esperados com esse processo giram em torno da melhoria da qualidade da educação, do desenvolvimento de um perfil internacional de estudantes e professores e da preparação de indivíduos para lidar com os desafios provenientes de um contexto global.

Dentre as diferentes atividades e ações de internacionalização, a mobilidade acadêmica é a mais incentivada na América Latina e no Caribe, com destaque para a mobilidade de estudantes (97%) e de docentes (88%). Os projetos internacionais de cooperação e o desenvolvimento de programas nas instituições estrangeiras também representam estratégias da região (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b).

A partir da análise da internacionalização da educação superior na região, Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b) defendem a necessidade das instituições apresentarem um plano estratégico para se internacionalizarem. As oficinas internacionais para fomentar esse processo, divulgar as iniciativas e avaliar os resultados constituem aspectos importantes

⁹ O modelo Periférico de internacionalização é aquele que ocorre apenas em alguns setores da instituição de educação superior. Já o modelo central é desenvolvido em todos os âmbitos da instituição: ensino, pesquisa e extensão (MOROSINI, 2006b).

desse fenômeno. A região ainda carece de iniciativas para a promoção da internacionalização dos seus currículos e pesquisas, em conformidade com Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b).

No entanto, muitos são os desafios postos, tais como: ausência de políticas públicas de forma contínua; falta de financiamento, principalmente de apoio governamental; e proficiência em língua estrangeira de estudantes e professores (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b). Assegurar a qualidade desse processo também é apresentado como um desafio. Sobre essa questão, destaca-se que há poucos trabalhos que versam sobre a internacionalização na região, o que é retomado por Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b) ao justificarem a realização do estudo pela ausência de avaliação na América Latina e no Caribe.

Poderíamos afirmar, com base no estudo de Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b), que a internacionalização na região não é abrangente, conforme as propostas de De Wit (2013, 2019, 2020), Knight (2004) e Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b), na medida em que as atividades estão pouco relacionadas entre si e a mobilidade acadêmica assume grande centralidade. Assim, é necessário o desenvolvimento de pesquisas na região, principalmente de programas e ações que estão ocorrendo desde e para a América Latina. Conhecer as diferentes realidades é primordial para a construção de uma internacionalização mais ética, inclusiva e que apresente mudanças significativas no contexto latino-americano.

1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA FACETA DA MOBILIDADE ACADÊMICA

O número de estudantes internacionais no mundo tem crescido significativamente nos últimos anos. Em um período de dez anos (2000 – 2010), esse número passou de 2,1 a 4,1 milhões e, em 2017, alcançou os 5 milhões de estudantes em circulação (DE WIT, 2014; IESALC, 2019). A mobilidade acadêmica internacional é entendida como o deslocamento voluntário de estudantes, docentes ou pesquisadores para outra instituição de educação superior fora de seu país de origem para realizar disciplinas (período de mobilidade mais curto), realizar investigações ou obter um diploma no exterior nos seguintes níveis: graduação, mestrado e doutorado (DE WIT, 2014; IESALC, 2019).

Desse modo, existe uma diversidade de tipos de mobilidade acadêmica internacional, uma vez que os objetivos, as atividades desenvolvidas e a duração de permanência no exterior

variam conforme cada programa. Para citar algumas modalidades, encontram-se os programas destinados à aprendizagem de língua estrangeira, a aquisição de duplo diploma, ao trabalho voluntário, a realização de estágio acadêmico ou de um semestre letivo no exterior, dentre outros (STALLIVIERI, 2017).

A esse respeito, na América Latina a mobilidade acadêmica é a estratégia de internacionalização mais desenvolvida. Os latino-americanos migram para realizar disciplinas (85%), desenvolver práticas profissionais (64%), fazer pesquisas (85%) e cursar idiomas (51%) (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b). Ressalta-se, no entanto, que esse fato não pressupõe que a região possui uma participação significativa no contexto mundial, comparada aos países que mais atraem estudantes internacionais: Estados Unidos, Alemanha, Reino Unido, França e Austrália (RICO, 2015).

Considerando a diversidade que compõe essa estratégia de internacionalização, o presente estudo dedicou-se à pesquisa com jovens universitários que realizaram mobilidade acadêmica internacional na modalidade de um semestre letivo, cursando disciplinas em universidades da América Latina. Sobre essa modalidade, Stallivieri (2009, 2017) destaca que comumente o estudante permanece por um semestre na instituição estrangeira, realizando disciplinas que deverão ser reconhecidas pela universidade de origem mediante a concessão dos créditos cursados. A autora salienta que esse tipo de intercâmbio acadêmico é de alta complexidade, exigindo como critério de seleção a proficiência no idioma do país estrangeiro.

A mobilidade acadêmica é impulsada ou dificultada por diversos fatores (econômicos, políticos e/ou cultural) a depender da região e da instituição de educação superior. De Wit (2014) explicita alguns aspectos sobre essa questão, entre os quais: o perfil do estudante, pois são diferentes fatores que motivam a busca pela educação internacional; a área e o nível de estudo (graduação, mestrado ou doutorado); e o idioma, em especial o inglês. Evidencia-se, também, que a língua espanhola assume importância mundialmente e pode contribuir na atração de estudantes para a região em estudo. Outros fatores que influenciam ou dificultam a mobilidade são: o custo de taxas de matrícula das instituições estrangeiras, a posição das universidades nos *rankings* mundial/nacional e a busca pela migração qualificada, ou seja, incentivo para que os estudantes talentosos permaneçam no país após a conclusão dos estudos.

Com relação ao “perfil do estudante” e as razões para a realização da mobilidade acadêmica internacional, Oliveira e Freitas (2016) evidenciam que o estágio de formação (graduação ou pós-graduação) e de desenvolvimento (idade), assim como as características

personais e o contexto familiar e social geram motivações diversas na decisão pela vivência internacional.

Em um estudo conduzido com estudantes brasileiros, estrangeiros e professores universitários, Oliveira e Freitas (2016) identificaram motivações pessoais, acadêmicas e profissionais na procura pela formação internacional. Nessa pesquisa foi observado que as razões variam conforme o grupo, especialmente entre estudantes e professores. Para os estudantes os motivos pessoais recebem destaque. Os jovens desejam conhecer uma nova cultura, amadurecer, conquistar independência e ampliar suas visões de mundo. Já no âmbito acadêmico, acredita-se que a experiência internacional possibilitará o aperfeiçoamento de uma língua estrangeira e se configurará como um diferencial em seus currículos. Em contrapartida, motivações acadêmicas e profissionais recebem mais destaque entre professores universitários.

Partindo das colocações apresentadas, nota-se que o campo da mobilidade acadêmica internacional é diverso, dada a singularidade dos programas e dos sujeitos. Nesse sentido, nos perguntamos: quais habilidades e conhecimentos os estudantes de licenciatura almejam desenvolver a partir da experiência formativa internacional?

Silva (2017) identificou motivações pessoais e acadêmicas entre estudantes dos cursos de licenciatura no programa PLI. No âmbito pessoal, a mobilidade acadêmica é vista como possibilidade de conhecer outras culturas e de vivenciar novas experiências. Quanto aos aspectos acadêmicos, é destacado que essa experiência oferece um enriquecimento para o currículo em dois sentidos: mediante contato com disciplinas diferenciadas em relação às ofertadas pela instituição de origem e no currículo profissional.

Pereira Junior (2017) constatou que a principal motivação de universitários provenientes do curso de letras inglês advém da percepção de que a imersão em contextos culturais e sociais em que a língua inglesa é falada permite o aperfeiçoamento do idioma. Ademais, os jovens acreditam que essa experiência proporcionará maior segurança no ensino da língua estrangeira.

Nesse sentido, observa-se que as motivações na procura pela experiência internacional estão relacionadas à possibilidade de desenvolvimento pessoal mediante o convívio em outra cultura e ao desenvolvimento profissional diferenciado. Do mesmo modo, é necessário compreender de forma mais ampla os impactos da mobilidade acadêmica internacional para a sociedade.

De acordo Stallivieri (2009, 2017) os impactos da mobilidade acadêmica podem ser observados no nível nacional, institucional, educacional e individual. No âmbito nacional, a

autora destaca a qualidade da formação acadêmica e profissional de sujeitos com competências globais e o desenvolvimento do país por meio do avanço científico e tecnológico. No nível institucional evidencia-se a formação em línguas estrangeiras, o desenvolvimento de currículos e parcerias internacionais, a multiplicação da vivência no exterior para toda a comunidade acadêmica e a visibilidade da instituição internacionalmente. Quanto ao nível educacional é salientado, de maneira especial, o aprendizado de idiomas e a possibilidade da instituição refletir sobre as práticas educacionais, visando melhorar a qualidade do ensino.

Os impactos individuais estão associados ao desenvolvimento de sujeitos com competências globais com destaque para os seguintes fatores:

Domínio de uma língua estrangeira; conhecimento sobre a cultura do outro país; desenvolvimento de habilidades em sua área de formação profissional; currículo competitivo internacionalmente; capacidade de atuação em ambientes interculturais; melhores condições financeiras; possibilidade de participação em grupos de pesquisa internacional; contato com professores de renome mundial; habilidade para uso de infraestrutura de ponta; acesso ao mais refinado estoque de conhecimento mundial; competência para uso de laboratórios e de tecnologias de alto nível; acesso à informação atualizada sobre diferentes temas mundiais; maior grau de maturidade diante de obstáculos; facilidade na resolução de conflitos; elevado grau de flexibilidade e tolerância diante do desconhecido ou do diferente. (STALLIVIERI, 2017, p. 146 - 147).

Nessa perspectiva, entende-se que a mobilidade acadêmica internacional impacta positivamente toda a sociedade. Assim, além de cruzar as fronteiras, essa experiência “é muito mais ampla, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados”. (CASTRO; CABRAL, 2012, p. 77) e traz contribuições imensuráveis para a vida pessoal dos sujeitos, ultrapassando os ganhos para a formação acadêmica e profissional (BIDO, 2015; WELLER, 2017; FURTADO, 2016; LUOYUANI, 2018; EVANGELISTA, 2018).

Não obstante, o fluxo de estudantes internacionais (envio e acolhimento) apresenta diferenças significativas nas distintas regiões do mundo (RICO, 2015; CASTRO; CABRAL, 2012). Sobre essa questão, Rico (2015) observa que, ademais de uma seletividade escolar e social nos processos de mobilidade acadêmica, se evidencia também uma seletividade espacial, que está direcionada para os países mais desenvolvidos e com instituições de ensino de longa tradição (América do Norte e Europa Ocidental), que acabam assumindo um papel hegemônico, principalmente no acolhimento de estudantes internacionais.

A esse respeito, Lima e Contel (2011) esclarecem as razões da representatividade de alguns países na atração de estudantes internacionais em detrimento de outros, como a posição do território, a difusão da língua falada nesses países – fator que repercutirá no campo

da cultura, da produção de conhecimento científico e do mundo dos negócios, e a possibilidade de que os estudantes, após a experiência internacional, atuem como “embaixadores destes países centrais, já que os seus valores, sistemas de crenças e de atitude política se alteram sensivelmente no período de estudos no exterior” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 152). Os autores também recordam que os estudantes por meio do pagamento de matrículas e de outros serviços contribuem com o financiamento dos sistemas de educação superior desses países.

Desse modo, as dinâmicas de mobilidade acadêmica no contexto mundial são diversas. Esse cenário na América Latina possui as seguintes características: i) em termos quantitativos (envio e acolhimento de estudantes internacionais), a região apresentou pouco crescimento, sendo considerada a segunda menor do mundo nos anos de 2012-2017; ii) encontra-se em situação de desequilíbrio no que diz respeito ao fluxo de estudantes, pois envia mais universitários para o exterior, porém possui pouca capacidade para atrair estudantes estrangeiros; iii) o destino preferido dos estudantes latino-americanos é os Estados Unidos e a Europa Ocidental; iv) dentre os estudantes que escolhem a América Latina para realizar os seus estudos, um maior percentual (69%) é oriundo da própria região; v) os principais países elegidos pelos estudantes são: Espanha, Estados Unidos, Argentina, França, México, Chile, Brasil, Alemanha, Canadá e Colômbia (CASTRO; CABRAL, 2012; GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b; IESALC, 2019).

Com base no contexto apresentado, volta-se a atenção para a mobilidade acadêmica dentro da região. De acordo com os achados do *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC) (2019), entre os anos de 2012 e 2017, a mobilidade intra regional tem crescido. No entanto, salienta-se, também, que nem todos os países da região assumem as mesmas dinâmicas. É interessante observar que a escolha pela mobilidade acadêmica dentro da região ocorre significativamente para países do Cone Sul (Argentina, Chile, Brasil e Colômbia), de acordo com Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b).

A América Latina possui muitos desafios para desenvolver efetivamente a mobilidade acadêmica. Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b) apontam para a questão do apoio financeiro para subsidiar a experiência, pois identificaram que apenas 6% das instituições de educação superior analisadas oferecem bolsas integrais (cobrindo 100% dos custos) e 62% dispõem de ajudas econômicas. Essa informação é chamativa, pois se deve observar qual é o perfil do estudante que migra, visto que o aspecto financeiro pode ser uma barreira para a participação em programas de intercâmbio.

Outra problemática constatada pelas autoras é a ausência de proficiência em língua estrangeira, o que dificulta o melhor aproveitamento da experiência internacional e também o acesso a programas de mobilidade acadêmica, uma vez que ter conhecimento do idioma do país é requisito do processo seletivo de grande parte das iniciativas de estudo internacional. Vale lembrar que o Brasil também enfrentou essa barreira com o programa CsF, tendo que criar um programa específico, o Idiomas sem Fronteiras, para sanar a dificuldade de língua estrangeira apresentada pelos bolsistas (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2017).

A mobilidade dentro da própria região apresenta outros desafios, tais como: o baixo investimento regional; a presença de uma heterogeneidade de iniciativas, porém não há uma complementariedade entre elas; a falta de continuação dos programas; e a ausência de disseminação das oportunidades existentes (IESALC, 2019). De Wit (2014) também sinaliza para a dificuldade em reconhecer os créditos cursados no exterior.

Objetivando conhecer o contexto da mobilidade acadêmica na América Latina, centrado no objeto dessa pesquisa (formação de professores), buscou-se conhecer as iniciativas desenvolvidas dentro da região, como demonstra o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Iniciativas e programas de mobilidade acadêmica na região latino-americana e/ou com foco na formação de professores

Programas	Países	Sujeitos	Áreas do conhecimento	Objetivo(s)
Programa Escala de estudantes de Graduação (AUGM)	Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.	Estudantes de Graduação	Diversas áreas do conhecimento	Busca a construção de um espaço acadêmico comum regional pela mobilidade.
<i>Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA)</i>	Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.	Estudantes de Graduação	Diversas áreas do conhecimento	Objetiva a cooperação entre da educação superior, visando à integração regional.
<i>Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA)</i>	Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia Chile e Colômbia.	Estudantes de graduação	Cursos de graduação credenciados pelo Sistema Regional de Credenciamento do MERCOSUL (ARCU-SUL).	Busca a integração regional.
Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica	Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru,	Estudantes de graduação e de pós-graduação	Cursos de formação de professores (licenciaturas)	Fortalecer a profissão e a mobilidade acadêmica na região.

	República Dominicana e Uruguai.			
--	---------------------------------	--	--	--

(Continua)

(Continuação)				
Programas	Países	Sujeitos	Áreas do conhecimento	Objetivo(s)
Programa Pablo Neruda	Argentina, Colômbia, Cuba, Chile, Espanha México, Paraguai, Uruguai, Centro América, República Dominicana e Peru.	Estudantes de mestrado e doutorado	Áreas científicas definidas por cada país.	Busca a construção de um espaço ibero-americano comum de conhecimento.
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	32 países, sendo 21 países da América Latina.	Estudantes brasileiros e estrangeiros.	Cursos de graduação e de pós-graduação.	Integração latino-americana por meio do desenvolvimento regional.
Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)	Brasil, Portugal e França.	Estudantes brasileiros de graduação.	Licenciatura em: Matemática, Química, Física, Biologia, Português, estudos artísticos e educação física.	Melhoria dos cursos de formação de professores.
Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	69 países participam da iniciativa, sendo 29 da África, 25 das Américas, 9 da Ásia e 6 da Europa.	Estudantes estrangeiros que desejam cursar graduação em universidades brasileiras.	Cursos de graduação, sendo que o maior número de vagas destina-se para os cursos: letras, comunicação social, administração, ciências biológicas e pedagogia.	Tem por objetivo a formação e a qualificação de estudantes estrangeiros. Ao concluir o curso de graduação, o estudante deverá retornar ao seu país no intuito contribuir com o desenvolvimento do capital humano.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro apresentado, podemos observar que há um número significativo de iniciativas de mobilidade acadêmica na região, que contemplam estudantes de graduação e de pós-graduação. Por outro lado, observa-se que nenhum programa abarca todos os países da América Latina e do Caribe; grande parte das iniciativas almeja estabelecer a integração da região latino-americana; os programas estão voltados para estudantes de graduação de diversas áreas do conhecimento; por fim, dentre as iniciativas encontradas, apenas dois programas destinam-se exclusivamente à formação de professores, o PLI e o Paulo Freire (PF). No entanto, somente o PF é desenvolvido na América Latina e abrange todos os cursos de licenciaturas. O principal objetivo desses dois programas (PLI e PF) volta-se para a melhoria e o fortalecimento dos cursos de formação docente.

1.3 O PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA PAULO FREIRE

O programa que constitui objeto desse estudo recebeu o nome de Paulo Freire, patrono da educação¹⁰ brasileira e educador reconhecido nacional e internacionalmente por sua ação pedagógica libertadora e por seus escritos, que impulsionam a prática reflexiva e transformadora de professores do mundo inteiro. Nesse sentido, antes de adentrarmos na apresentação do referido programa, torna-se necessário conhecer a vida de andarilagem de Paulo Freire, trazendo para o diálogo a história de vida e as experiências que o constituíram enquanto sujeito e educador, para assim compreendermos a relação entre o programa de mobilidade acadêmica de professores latino-americanos e a pedagogia vivida e teorizada por Paulo Freire. Em um segundo momento, apresenta-se o PPF, acompanhado de duas entrevistas narrativas realizadas com especialistas da iniciativa no contexto brasileiro.

1.3.1 As andarilhagens de Paulo Freire: entre o cá e o lá

Para Paulo Freire “um bom educador e uma boa educadora tem que experimentar a andarilagem”, isto é, o movimento contínuo entre “o cá e o lá” e entre “o lá e o cá” (FREIRE, 1985).

No dicionário Paulo Freire (2015), Brandão apresenta reflexões acerca do verbete “andarilagem”, disposto a seguir:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os “engajados” – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa”). (BRANDÃO, 2015, p. 75).

Segundo Brandão (2015), Paulo Freire se deslocou em função de sua condição de exiliado político, mas também porque deveria, tendo em vista seu compromisso com a educação libertadora e humanizadora dos oprimidos da sociedade.

Kohan (2019) compreende que, a princípio, Paulo Freire viajou forçadamente pela situação política de seu país (ditadura militar). Entretanto, a andarilagem (viagem) tornou-se um estilo de vida. O educador percorreu os cinco continentes contribuindo com a educação

¹⁰ Em 2012, Paulo Freire tornou-se patrono da educação brasileira pela Lei nº 12.612 sancionada pela presidente Dilma Rousseff.

desses povos, mas também autoeducou-se e autolibertou-se nesse processo. Essa viagem não foi somente do corpo, mas, como educador conectivo, andarilhava “permanentemente nas leituras e nos pensamentos” (KOHAN, 2019, p. 120).

Desse modo, indaga-se: Por onde Paulo Freire andarilhou e quais foram os ensinamentos emergidos desse processo?

A breve construção dos caminhos percorridos por Paulo Freire foi realizada com base em diferentes suportes biográficos¹¹, como: artigos, livros, entrevistas, programas radiofônicos e o memorial virtual Paulo Freire. Nesse processo, buscou-se de ouvir o próprio Freire falando.

De Recife a Joboatão - Paulo Reglus Neves Freire foi um nordestino, nascido em Recife no dia 19 de setembro de 1921 em uma família de classe média. Filho de Joaquim e de Edeltrudes e irmão de Stela, Armando e Temístocles. Durante a infância, Paulo morou em uma casa com um “quintal longo, largo, cheio de frutas e fruteiras e passarinhos cantando” (FREIRE, 1985). Nesse período, ele já inicia o seu processo de andarilhagem, explorando o quintal de sua casa e o mundo da escrita por meio do desenho de “palavras com gravetos no chão de terra” (HADDAD, 2019, p. 27).

Em 1924, seu pai assume outra função no trabalho em decorrência de uma doença (dilatação de veia aorta) e passa a enfrentar dificuldades de ordem financeira no sustento da família. Essa situação se agravou com a crise econômica internacional de 1929, fazendo com que a família buscasse uma cidade com menor custo de vida. Assim, aos dez anos de idade Paulo prossegue com a vida de andarilho ao mudar-se para Joboatão dos Guararapes, lugar que ampliou seu mundo, antes restrito ao quintal de sua casa em Recife (FREIRE, 1985) e que possibilitou a vivência de “experiências que marcaram sua personalidade: uma vida mais livre, mais solta, de menino explorando espaços novos com os amigos e com o irmão Temístocles” (HADDAD, 2019, p. 29).

Por outro lado, a infância de Paulo também é marcada pela experiência da “fome que maltratava” e da “dificuldade de aprender com fome” (FREIRE, 1985), situação intensificada após o falecimento de seu pai. Nesse período, buscando sanar as dificuldades financeiras da família, sua mãe começa a trabalhar vendendo bordados (HADDAD, 2019).

¹¹ Algumas referências: FREIRE, BETTO (1988); FREIRE [1997] [2021]; FREIRE [1993] [2021]; HADDAD (2019); MAZZA, SPIGOLON (2018); Linha do Tempo Paulo Freire e Programa “Paulo Freire: o Andarilho da utopia”, disponibilizados no memorial virtual de Paulo Freire (link de acesso: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3279>); Por fim, as entrevistas concebidas por Paulo Freire foram de suma importância.

Do direito a educação – Após a conclusão do ensino fundamental em Joboatão, Paulo é contemplado com uma bolsa de estudos secundário no Colégio Oswaldo Cruz em Recife, graças aos esforços de sua mãe. Nessa instituição, ele recebeu uma educação propedêutica em pré-jurídico e atuou como auxiliar na disciplina de português. Posteriormente, Paulo trabalhou nessa instituição na função de professor de língua portuguesa. Foi por meio dessa experiência, que ele conheceu Elza Maia, uma professora de educação primária da rede estadual de ensino. Desse encontro um vínculo matrimonial foi estabelecido no ano de 1944, inaugurando-se uma nova fase de sua vida no mundo da educação por meio de Elza. Juntos, construíram não somente uma convivência amorosa, mas político-pedagógica desde Recife para o mundo (SPIGOLON, 2014). Da convivência entre Paulo e Elza também nasceram cinco filhos: Cristina, Madalena, Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Paulo Freire ingressa na Faculdade de Direito do Recife em 1943 e conclui o curso em 1947. No entanto, pouco atuou como advogado. Essa decisão foi marcada pelo ingresso no Serviço Social da Indústria (Sesi), lugar em que trabalhou por um período de dez anos, sobretudo na função de Diretor do Setor de Educação e Cultura dessa instituição. A experiência no Sesi foi de suma relevância na vida de Paulo, pois foi por meio desta que “delineou as linhas gerais do pensamento que o acompanhou ao longo da vida” (HADDAD, 2019, p. 46). Mediante a atuação no campo educacional no Sesi e do constante diálogo com os trabalhadores e com os professores, emergiram-se experiências e lições significativas, como os círculos de pais e professores, o estabelecimento das temáticas que seriam discutidas juntamente com as famílias, a adaptação da linguagem docente e a importância do conhecimento e da valorização da vida dos operários.

Entre outras experiências educacionais, destaca-se o período que Paulo foi professor de história e filosofia da Universidade de Recife e a defesa de sua tese de doutorado em 1959, intitulada “Educação e atualidade brasileira”, escrito em que o educador apresenta o cenário educacional da época:

Paulo avaliou que havia nela uma tradição antidemocrática. Era uma escola distante da realidade dos pais e dos alunos, sem espírito solidário, marcada pelo individualismo e por uma metodologia em que a grande maioria dos professores ditava aulas, sem discutir ideias – era, enfim, uma escola que não atendia as necessidades de seu tempo. (HADDAD, 2019, p. 54).

De Recife para Angicos – Em 1960, Paulo Freire integrou-se ao Movimento de Cultura Popular (MCP), atuando na alfabetização de adultos. Por meio da experiência no MCP, Paulo avança no desenvolvimento de um método de alfabetização, que caminhava em

direção oposta às cartilhas prontas, as quais não impulsionavam o pensamento crítico, tampouco valorizavam a cultura e a realidade dos educandos. O conhecido “Método Paulo Freire” de alfabetização recebeu dimensão nacional e internacional em 1963 com a experiência na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Em Angicos foram alfabetizados cerca de 300 pessoas em 40 horas. Por meio da descoberta do universo dos sujeitos (investigação temática), da tematização social dos temas/palavras e da problematização, almejava-se não somente a leitura da palavra, mas por meio dela a leitura do mundo e sua transformação social, isto é, “o que estava em jogo, para além da alfabetização de milhões de adultos, adolescentes e crianças, dizia respeito à necessidade de politizar e conscientizar o povo para que ele pudesse participar efetivamente da vida do país e influenciar decisivamente na transformação da sociedade brasileira” (GERMANO, 1997, p. 390).

De Angicos para Brasília/Brasil – Com reconhecimento nacional e internacional advindo da experiência de alfabetização em Angicos, Paulo Freire é convidado pelo ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, para atuar no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no Ministério da Educação (MEC) em 1964. O PNA pretendia não somente alcançar a alfabetização de adultos no sentido da aquisição de códigos da língua portuguesa, mas democratizar o direito ao voto de cinco milhões de pessoas provenientes dos setores populares da sociedade (HADDAD, 2019).

Contudo, o sonho não foi concretizado, pois:

O golpe militar de abril de 1964 desarticulou um dos momentos mais criativos e efervescentes para a educação crítica e a cultura popular no país, mas o Método Paulo Freire e sua concepção de educação resistiram por muitos anos em projetos na base da sociedade. Fugindo do controle do Estado, espalharam-se não apenas no Brasil, mas também na América Latina, tendo chegado depois a outros continentes. (HADDAD, 2019, p. 75).

Assim, em 1964, Paulo Freire é acusado de subversão por sua ação pedagógica e se vê obrigado a deixar o Brasil na condição de exilado político. O exílio não foi somente vivido por Paulo, mas por toda a sua família por 16 anos. O primeiro país a acolhê-lo foi a Bolívia. Não obstante, o país também é acometido por uma ditadura militar, que o leva ao Chile. Para Splgolon e Mazza (2018, p. 212) “o exílio de Paulo Freire, a partir do Chile, serviu de ruptura com os “paroquialismos” locais e constituiu uma abertura para a realidade latino-americana e mundial”.

A abertura para a América Latina e para o mundo também implica processos de inserção em outros contextos culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais. Esses

aspectos foram vivenciados por Paulo Freire e sua família na vida de andarilhagem no Chile, nos Estados Unidos, em Genebra, na África e ao retornar ao Brasil. No movimento entre o cá e o lá, Paulo Freire sentiu dificuldades em respirar na Bolívia em função da altitude do país. No Chile deparou-se com a realidade dos terremotos e com o desafio na aprendizagem do idioma. Nos Estados Unidos também vivenciou o desafio da língua, com o clima frio e com a adaptação de seus filhos na escola na condição de imigrantes. Em Genebra, destaca-se a saudade da comida de sua terra natal, bem como do calor nordestino. Na África deparou-se com os desafios de alfabetização em Guiné-Bissau e ao retornar ao seu país, precisou reaprendê-lo (HADDAD, 2019).

Da Bolívia para o Chile – No Chile Paulo Freire “ouvia sobre a vida dos camponeses e se aproximava do idioma” (HADDAD, 2019, p. 89) por meio de seu trabalho no *Instituto de desarrollo Agropecuario* (Indap) com a alfabetização de adultos. Seu método teve grande importância no país e foi adaptado para a realidade chilena. Paulo também foi contratado pela UNESCO, atuando no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (Icira). O conjunto de experiências educacionais iniciado no Brasil e continuado no Indap e no Icira contribuíram na produção intelectual de Paulo Freire, especialmente na constituição do livro *Pedagogia do Oprimido*, obra mais reconhecida e lida mundialmente.

Do Chile para os Estados Unidos - Em 1969, Paulo e sua família prosseguem com a vida de andarilhagem. Nos EUA, ele ministrou aulas em Harvard e atuou em outros espaços “descobriu um mundo novo: os moradores pobres e negros dos Estados Unidos, os hispânicos, suas formas de vida, seus desejos e dificuldades, o que aumentou seu interesse pelo país”, que antes de sua ida era inexistente e permitiu outra compreensão sobre o mesmo (HADDAD, 2019, p. 103).

Dos Estados Unidos para a Europa – Foi em Genebra que Paulo Freire permaneceu por um maior tempo de seu exílio, atuando por 10 anos no Conselho Mundial de Igrejas, destinado ao papel educativo e ação de uma teologia dos mais pobres. Atuou também na criação e desenvolvimento do Instituto de Ação Cultural (IDAC) assessorando programas de educação em vários países do mundo. Concomitantemente, Paulo prossegue andarilhando pelo mundo por meio de viagens internacionais por mais de 150 países, especialmente na África.

Da Europa para a África – Em 1975, Paulo Freire caminha em direção a Guiné-Bissau com o grande desafio de assessorar o Ministério de Educação na alfabetização do povo recém-libertado pelo colonialismo português. A alfabetização do povo africano envolvia questões essenciais, relacionadas à diversidade de línguas faladas e o rompimento com o

colonialismo português, buscando a reafrikanização. Além de Guiné-Bissau, Paulo Freire andarihou por Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.

Entre “lá e o cá”: o retorno ao Brasil – Paulo Freire regressa ao Brasil em 1980 com a abertura política. Com o desejo de reaprender o seu país, o educador atua ativamente em diferentes espaços, como professor na pós-graduação da Faculdade de Educação da PUC em São Paulo e na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para além do espaço acadêmico (contexto teórico), Pino (2021) afirma que Freire tinha a preocupação de reaprender o seu país no contexto prático mediante a participação em movimentos sociais. Destaca-se que Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo de 1989 a 1991 (WELLER, 2000), ano que se aposenta pela Universidade Federal de Pernambuco.

O breve retorno aos lugares que Paulo Freire andarihou assume uma importância dupla nesse trabalho dissertativo. A primeira refere-se à tentativa de compreender como esse educador revolucionário se constituiu por meio das experiências pelo mundo e a segunda a tentativa de entender de que forma o andar pelo mundo trouxe contribuições para a sua formação e para a formação de outros educadores.

Durante o exílio e andarihou pelo mundo, Paulo Freire (1988) cultivou suas marcas culturais e sua identidade. Em uma entrevista concebida à Unicamp em 1995, Paulo Freire declara que “nunca adoeceu por andar pelo mundo” e se ocupando de outros espaços emprestados, se preocupou com o Brasil, terra que jamais esqueceu.

Freire declara

Foi tratando bem as minhas marcas locais, recifenses, o gosto do suco de pitanga, do caldo de cana, do mel de engenho, da batata-doce, da farinha, da feijoada, do peixe no leite de coco, da lagosta, do camarão, da cachacinha de cabeça. Tudo isto o que é, senão eu, senão nós, senão um pedaço deste país. É nossa identidade, a nossa linguagem, é o meu gosto da comida, que é cultural. Foi cuidando bem destas coisinhas que andarihei pelo mundo e virei cidadão do mundo, não porque Pedagogia do oprimido está em dezessete línguas. Virei cidadão do mundo porque, profundamente, encontrei a minha recificidade, então por onde andei no mundo, andei cuidando das minhas marcas. (HADDAD, 2019, p. 151).

Cuidando de suas raízes e emprestado por outros espaços, Paulo Freire: i) compreendeu que o lugar do outro também é bom, que não há cultura melhor, mas que há culturas diferentes, desenvolvendo, assim, a virtude da tolerância; ii) atuando em outros contextos educacionais e culturais repensou o seu país e não abandonou suas raízes; iii) contribuiu com a educação popular e com a libertação dos povos, dos lugares que passou e viveu; iv) por meio de sua ação pedagógica política, reflexiva e teórica, formou-se

permanentemente; v) compreendeu melhor a si mesmo e ao seu país; e vi) ampliou sua visão de mundo, tornando-se um cidadão global.

Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 aos 75 anos de idade e neste ano de 2021 comemoraria os seus 100 anos, que foi celebrado por aqueles que sonham e lutam pela educação humanizadora. Paulo Freire deixa um grande legado ao romper com a educação bancária/tradicional, antidemocrática, passiva e que privilegia a adaptação, o silêncio e a manutenção do *status quo*. Em direção oposta, inaugura uma ação educativa que compreende a educação como um ato político, privilegiando o diálogo, a pergunta, a curiosidade, a problematização e a transformação dos sujeitos e da sociedade. Uma ação educativa democrática que valoriza a vida dos sujeitos e a relação de aprendizagem mútua entre professores e educandos – educandos e professores, visando um objetivo maior: a conscientização da situação de opressão, a libertação do oprimido e do opressor e a emancipação dos sujeitos, isto é, uma educação humanizadora (FREIRE, 2021 [1921-1997]).

Essa pedagogia exige compromisso ético, político e constante estudo, ou seja, uma formação permanente por meio da ação, reflexão e ação, tendo como base a prática educativa. Ademais, não se educa sem humildade, amorosidade, coragem e tolerância (Freire, [1993] [2021]). Por fim, e, relacionando com a mobilidade acadêmica, processo que pressupõe movimento e encontro com o outro, o diferente, entende-se que a experiência de andarilhagem possibilita ao educador pensar epistemologicamente o seu lugar. Dessa maneira, acredita-se que o programa em estudo recebeu o nome de Paulo Freire não somente por sua obra grandiosa, mas pela importância que o seu andar pelo mundo trouxe para sua pedagogia. Em outras palavras, ao andarilhar, Paulo Freire esteve em constante conexão com diferentes sociedades e, aos poucos, ampliou sua visão de mundo que inicia no quintal de sua casa em Recife e chega ao mundo.

1.3.2 Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica

O Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica (PPF) foi motivado a partir de conferências e declarações relevantes no contexto latino-americano, como a “Declaração da IV Cúpula Ibero-americana de Ministros de Educação”, ocorrida no Brasil em 1993, e a “XXIII Conferência Ibero-americana de Ministros de Educação”, no Panamá em 2013, que abarcam a importância de projetos voltados para o fortalecimento da profissão docente, incluindo a mobilidade acadêmica de professores. O projeto PPF considerou outras experiências de mobilidade acadêmica na região latino-americana, como o Programa Pablo

Neruda e o Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (PIMA). Além desses, o PPF ponderou, também, a experiência do programa Erasmus (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*) da União Europeia. O primeiro encontro para pensar o desenvolvimento do projeto PPF foi realizado em 2013 em Montevideu, capital do Uruguai, e contou com a participação dos representantes dos países ibero-americanos. Posteriormente, o programa foi lançado em 28 de agosto de 2014 na XXIV Conferência Ibero-americana dos Ministros da Educação, na Cidade do México.

Tendo em vista a importância de fortalecer a profissão docente na região, a iniciativa destina-se a estudantes de graduação e pós-graduação matriculados em cursos de formação de professores (licenciaturas). O projeto justifica-se pela defasagem de mobilidade acadêmica na região latino-americana, ao se comparar com outras regiões do mundo, bem como pelas diferenças e desigualdades quanto à participação dos países e das instituições de educação superior nesse processo. Quanto ao foco na formação de professores, o PPF compreende que a realização de um período de estudo no exterior contribui para o desenvolvimento pessoal, social e intercultural de jovens oriundos dos cursos de formação docente, fortalecendo a profissão por meio da aquisição de novas competências técnicas e metodológicas importantes para as reformas na educação básica. Almeja-se consolidar a mobilidade acadêmica na região e fortalecer a cooperação técnica e educacional, como demonstra o seguinte trecho:

O projeto Paulo Freire não é somente um projeto de mobilidade: é, principalmente, uma iniciativa de cooperação técnica e educacional ibero-americana. Daí a importância de se estabelecer linhas de colaboração com as instituições de formação de professores, de forma que as redes ofereçam sua cooperação para o fortalecimento das capacidades institucionais e profissionais destes centros e promovam, no seu caso, projetos concretos de melhoria acadêmica e institucional. (PROJETO PAULO FREIRE, 2014, p. 9).

Um aspecto importante da mobilidade acadêmica refere-se ao reconhecimento das disciplinas (cursos) realizadas durante o intercâmbio. Assim, o PPF propõe aos países o desenvolvimento de acordos que possibilitem a plena certificação acadêmica. Quanto ao período de mobilidade acadêmica, o programa prevê um quadrimestre. No entanto, o período de estadia no país de intercâmbio pode variar conforme o público e o objetivo da mobilidade, por exemplo, para professores da educação básica o tempo de experiência é menor.

No que diz respeito ao financiamento do programa, o documento base do PPF informa que o Ministério da Educação do Brasil, a Secretaria de Educação Pública do México e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)

contribuíram com um aporte significativo. Os ministérios de cada país participante e o fundo de Apoio Solidário da OEI também apoiaram com recursos financeiros.

Para a concretização da mobilidade acadêmica, cada estudante selecionado recebe um auxílio financeiro no valor de 4 mil dólares americanos para cobrir os gastos com passagem aérea, alojamento e manutenção durante a estadia no exterior. Vale ressaltar que esse valor pode variar de acordo com o custo de vida do país de destino. O programa também apresenta como possibilidade a “mobilidade zero”, em que o estudante poderá arcar com os gastos do intercâmbio, sendo isento apenas das taxas da instituição de educação superior. Sobre essa questão, é necessário conhecer o perfil dos estudantes que almejam participar do programa, evitando, por exemplo, que a condição financeira seja uma barreira na realização da mobilidade acadêmica.

O PPF foi instituído de forma gradual. Entre os anos de 2016 e 2018 ocorreu a fase-piloto. Nessa primeira fase, 16 países participaram da iniciativa, são eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. O programa contemplou instituições de educação superior públicas e privadas, resultando em um total de 166 instituições. O México teve uma participação bastante significativa no programa com a adesão de 101 instituições, na Colômbia houve apenas a participação de duas instituições públicas, a *Universidad de Antioquia* e a *Universidad Pedagógica Nacional*. Já no contexto brasileiro, apenas instituições públicas federais aderiram ao projeto, sendo 1 instituto federal e 15 universidades federais, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Instituições brasileiras participantes e número de estudantes enviados e recebidos por instituição entre os anos de 2016-2018

Instituição	Número de estudantes enviados	Número de estudantes recebidos
Universidade Federal Rio de Janeiro	1	2
Universidade Federal da Bahia	-	5
Universidade Federal do Mato Grosso	2	-
Universidade Federal Rural do Semiárido	1	-
Universidade Federal do Pará	2	1
Universidade Federal do Amazonas	2	6
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	1
Universidade de Brasília	2	2
Universidade Federal de Goiás	2	10
Universidade Federal da Grande Dourados	2	9
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	1	-
Instituto Federal Brasília	1	-

(Continua)

(Continuação)

Instituição	Número de estudantes enviados	Número de estudantes recebidos
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1	-
Universidade Federal Rural del Semiárido Brasil 1	1	-
Universidade Federal de Pernambuco Brasil	2	3
Universidade Federal da Fronteira Brasil	1	-
Total	22	39

Fonte: Adaptado de Armendáriz (2019).

A Tabela 1 demonstra que a mobilidade acadêmica dentro do país não ocorreu de forma igualitária, tendo em vista que nem todas as instituições que enviaram estudantes receberam intercambistas. As instituições que se destacaram no acolhimento de estudantes estrangeiros do programa foram a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal de Grande Dourados.

Na fase-piloto do PPF, foram previstas 660 bolsas de mobilidade acadêmica, concebidas progressivamente. O percentual de bolsas aplicadas, em 2016, foi de 17%, em 2017, de 33% e, em 2018, chegou a 50%, totalizando 487 mobilidades para estudantes da graduação e da pós-graduação e 23 professores já inseridos no sistema educacional na região latino-americana (ARMENDÁRIZ, 2019, p. 15). No ano de 2019, alcançou-se número total de bolsas de mobilidade acadêmica acima mencionada (660), e outros países foram incluídos no projeto: Bolívia, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial.

A respeito da participação dos países no processo de mobilidade acadêmica, observa-se que o documento base do programa (PROJETO PAULO FREIRE, 2014) compreende que há uma desigualdade na participação da América Latina nesse processo, bem como das instituições de educação superior, como já abordado anteriormente. Os dados apresentados por Armendáriz (2019) demonstram que, dentro da região latino-americana, a mobilidade acadêmica também não ocorreu de forma igualitária, pois enquanto alguns países se destacaram no envio e no recebimento de estudantes, outros não receberam mobilidade acadêmica, como Nicarágua e El Salvador. Entre os 16 países participantes, México (177 estudantes), República Dominicana (66 estudantes), Colômbia (60 estudantes), Equador (27 estudantes) e Brasil (22 estudantes) enviaram mais estudantes (ARMENDÁRIZ, 2019). Ressalta-se que, apesar do Brasil se encontrar nessa lista, o documento oficial do programa lança críticas em relação à participação do país, considerando a amplitude do sistema de educação superior brasileiro. Ainda quanto à participação do Brasil, é oportuno destacar que,

ao assinar o acordo do programa, o Ministério da Educação apresentou que o objetivo era alcançar 200 mil estudantes até o ano de 2020, o que não aconteceu.

Os países que mais receberam mobilidade acadêmica, ou seja, que mais atraíram estudantes latino-americanos foram: Colômbia (20,5%), Cuba (11,5%), México (11%), Chile (10%), Equador (9%), Brasil (8%), Argentina (7%) e República Dominicana (7%) (ARMENDÁRIZ, 2019, p. 22, 24).

A tabela a seguir apresenta o número de estudantes enviados e recebidos nos países que fizeram parte desta investigação de mestrado.

Tabela 2 – Número de alunos enviados e recebidos por Colômbia, Brasil e México entre os anos de 2016 a 2018

País	Número de estudantes enviados	Número de estudantes recebidos
Colômbia	60	100
Brasil	22	39
México	177	54

Fonte: Elaborado pela autora com base em Armendáriz (2019).

A partir da Tabela 2, podemos inferir que a Colômbia possui uma capacidade significativa no envio e no recebimento de estudantes. Já o México enviou um número alto de estudantes (maior participação do programa foi desse país), porém o número de estudantes recebidos não é proporcional ao de envio. Por fim, considera-se bom o desempenho do Brasil no acolhimento de estudantes, comparando com o número de estudantes enviados.

Em relação à questão de gênero, no Programa Paulo Freire, Armendáriz (2019) informa que o maior percentual (72,84%) é de estudantes mulheres e apenas 27,16% são homens. Isso se deve ao dos cursos de licenciaturas serem frequentados majoritariamente por mulheres. Nos países em estudo, têm-se as seguintes porcentagens:

Tabela 3 – Percentual de participação feminina e masculina no Programa Paulo Freire entre os anos de 2016 a 2018

País	Feminina	Masculina
Colômbia	68,18%	31,82%
Brasil	65,00%	35,00%
México	83,62%	16,38%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Armendáriz (2019).

Por fim, Armendáriz (2019) constatou, por meio de um questionário *on-line*, que 95,4% dos estudantes que participaram do PPF, e responderam à pesquisa, realizaram sua primeira mobilidade acadêmica por meio programa e 99,6% dos jovens recomendariam a

experiência internacional. Esses dados são pertinentes para se pensar na ampliação do programa e não na redução da iniciativa a estudantes de mestrado e doutorado, considerando as iniciativas voltadas para estudantes dos cursos de licenciatura.

1.3.3 Programa Mobilidade Acadêmica Paulo Freire no Brasil

No intuito de compreender o Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire no contexto brasileiro foram realizadas duas entrevistas com especialistas¹² da instituição responsável pela iniciativa, a OEI. As entrevistas com o coordenador do programa PF e a gerente de projetos da instituição foram realizadas virtualmente pela plataforma do Google *Meet* nos dias 13 e 23 de novembro de 2020.

Para as entrevistas com os especialistas foi construído um tópico-guia (APÊNDICE J) composto por questões relativas ao surgimento, implementação, desenvolvimento, avaliação e atual fase do programa PF. Ademais, buscou-se conhecer os principais desafios, aprendizagens e caminhos possíveis para mobilidade acadêmica internacional na América Latina.

1.3.3.1 Surgimento do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire

De acordo com os especialistas, o Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire foi impulsionado pela reunião de Ministros da Educação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em conjunto com o Ministério de educação do México em 2014. Nessa conferência, foi aprovado e definido que a OEI seria responsável pela gestão, implementação e avaliação do programa na região. As principais motivações que guiaram a constituição do PPF referem-se à consolidação da mobilidade acadêmica na região e o fortalecimento da profissão docente.

¹² No campo da pesquisa social empírica, há uma diversidade de técnicas de entrevistas, como as entrevistas narrativas e os grupos de discussão. Dentro do procedimento “entrevista”, encontram-se também as entrevistas com especialistas (KRÜGER, 2013), que vêm sendo desenvolvidas desde os anos 1990 na Alemanha, com o intuito de explorar o conhecimento especializado (MEUSER; NAGEL, 2009). Para Meuser e Nagel (2009), a concepção de especialista ultrapassa o papel profissional/formação e a posição hierárquica que o indivíduo assume em uma dada instituição. Para esses autores, o especialista possui um conhecimento especial no contexto de um quadro institucional, que é resultado do envolvimento ativo ligado às ações/atividades e responsabilidades. Na presente pesquisa, os especialistas assumiram uma posição secundária, pois o objetivo principal foi acessar informações adicionais sobre o programa, que contribuíssem na compreensão do contexto geral da iniciativa PPF no Brasil, tendo em vista as poucas informações contidas nos *sites* e documentos oficiais e a ausência de trabalhos acadêmicos e artigos sobre o assunto (WELLER; ZARDO, 2013).

Sobre o primeiro aspecto, a gerente de projetos da OEI ressalta que o programa representa um instrumento de cooperação acadêmica internacional entre as instituições de educação superior da região.

Essa iniciativa teve a ideia principal ser um instrumento de cooperação ibero-americana para conseguirmos fazer intercâmbio desses universitários de várias universidades no contexto ibero-americano. Um sistema de mobilidade no âmbito da região. Então ficou centrada em estudantes da graduação e da pós-graduação que estejam cursando programa focado na profissão docente. (Gerente de projetos da OEI).

Quanto ao foco específico na formação de professores, é destacado que na região latino-americana há poucas iniciativas de mobilidade acadêmica internacional para a formação de professores:

Então é muito importante esse olhar para a formação docente e aí a gente tem vários programas em termos mundiais e ibero-americanos né: o programa ERASMUS que é muito conhecido, tem o programa PIMA que é de mobilidade acadêmica também, que é no MERCOSUL e aí esse [PPF] deu um foco específico para a profissão docente. (Gerente de projetos da OEI).

Além disso, acredita-se que a realização de um período de estudo no exterior contribui positivamente na qualificação docente e na valorização da profissão, bem como na “retenção dos talentos na licenciatura”, como revela o coordenador do PPF:

Hoje são poucos os programas que a gente tem né, programa de mobilidade para a licenciatura e o Brasil naquele momento estava focado no desenvolvimento de carreiras docentes né. Então ele via isso como uma maneira de motivar os estudantes de graduação não só a estudarem, a se aperfeiçoarem, mas também a se comprometerem a se tornarem professores ao saírem da graduação. Então né, a gente sabe que no Brasil é muito comum esse desvio dos estudantes, muitos fazem licenciatura, mas poucos se tornam professores, principalmente porque a carreira não é valorizada, não é uma carreira que é bem remunerada, não tem uma visibilidade social né, não existe uma política pública de valorização da carreira, das carreiras docentes e então a ideia do programa era também fazer essa retenção dos talentos na licenciatura. (Coordenador do PPF).

Desse modo, observa-se que a mobilidade acadêmica para além de uma experiência formativa, dispõe de um segundo significado: motivar a permanência de estudantes na profissão docente, que ainda é vista como pouco atrativa em decorrência da desvalorização social e salarial.

1.3.3.2 Contato com as instituições de ensino superior

De acordo com o coordenador do programa, não houve um edital de seleção das universidades brasileiras para participarem da iniciativa, considerando que naquele momento o programa tinha um caráter de projeto piloto. Assim, o convite se estendeu para todas as instituições públicas do país. O recrutamento das instituições de ensino superior foi realizado mediante carta convite contendo a apresentação do projeto PPF. A partir da resposta positiva e interesse das universidades, a OEI dava prosseguimento com o desenvolvimento do projeto.

A gente enviou para todas as universidades federais para todos os estados, as federais, enviamos para todos e mediante a resposta desse ofício, dessa carta convite da OEI nos apresentando [...] a gente foi seguindo mais com umas, menos com outras. Então depende do interesse de cada universidade né, mas aí o MEC o Ministério da Educação nos ajudou. A gente enviou e aí foi que algumas universidades se interessaram e outras não. Assim, como tu envia, tu tinha que receber e tinha que ter uma logística para receber os alunos e muitas universidades não tinham ou não quiseram. Então a gente respeitou. Eu não sei quantas [universidades] eu tenho que ver aqui, acho que foram 16. Então é um número bem significativo e estão distribuídas em várias regiões. (Gerente de projetos da OEI).

Dentre outros aspectos, a informante relata que a mobilidade acadêmica é um processo de via dupla (enviar e receber). Assim, as instituições de educação superior precisam dispor de condições materiais, estruturais e pessoais para acolher estudantes internacionais. No que diz respeito à quantidade de universidades no PPF, ela avalia positivamente a participação das instituições, que estão distribuídas em diferentes regiões do país.

A seleção dos estudantes ficou ao encargo das instituições, que por meio de suas assessorias internacionais estabeleceram os critérios mediante editais. Posterior a essa etapa, a OEI realizava a ponte entre a universidade brasileira e a universidade estrangeira, conforme o relato abaixo:

A universidade entrava lá [Plataforma Paulo Freire] e via quais eram as universidades que poderiam receber né [...] e aí a gente negociava a vaga né. Então nosso trabalho era fazer essa ponte e conseguir as vagas e mandamos aí eh quase duas dezenas de estudantes pra fora. (Gerente de projetos da OEI).

O estudante passava por dois processos seletivos o da universidade brasileira e da instituição de educação superior estrangeira. Após o recebimento da carta de aceitação da universidade selecionada, iniciava-se a preparação para o intercâmbio por meio da aquisição dos documentos necessários, como: seguro saúde, passagens, conhecimento da cultura e da língua do país, entre outros aspectos que antecedem a viagem.

1.3.3.3 Financiamento do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire

Conforme o coordenador do PPF, a princípio, o Ministério da Educação¹³ ficou responsável por contribuir financeiramente com as bolsas de mobilidade acadêmica. Não obstante, com a situação política do país em decorrência do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, o programa deixou de ser apoiado pelo governo brasileiro com a justificativa de escassez de recursos financeiros.

O Brasil disse que iria financiar, se eu não me engano era 200 mil bolsas que eles iam financiar, ou seja, tem a assinatura do ministro lá na ata de ministros dizendo que ele ia arcar com isso e aí veio o impeachment né e em 2016 a coisa descontinuou. Depois o MEC, a secretaria de educação superior não reconhecia, até porque o Brasil naquele momento estava com um déficit público, estava assim um problema de orçamento muito grande né, estava com um rombo aí muito enorme e eles estavam com muita dificuldade de orçamento pra financiar isso, então eles não se comprometeram mais. (Coordenador do PF).

Observa-se que o Brasil prometeu um volume de recursos que seriam destinados ao programa no intuito de financiar não somente bolsas de estudo para estudantes brasileiros, mas também para estrangeiros que desejassem estudar no país. No entanto, sem financiamento, o programa entrou em execução, utilizando recursos do México e da própria OEI.

Diante disso, foi acordado que a OEI financiaria os estudantes brasileiros no exterior por meio da concessão de uma bolsa de estudo no valor de 4 mil dólares para arcar com o alojamento, a alimentação, o transporte, por exemplo, e cada universidade ficaria responsável pelo pagamento das passagens e do seguro saúde¹⁴.

1.4 DESAFIOS E CAMINHOS PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA NA AMÉRICA LATINA

Partindo da experiência dos especialistas com PPF, buscou-se conhecer os principais desafios e caminhos necessários para o desenvolvimento da mobilidade acadêmica na América Latina. Os especialistas elencaram os seguintes aspectos; i) preparação prévia dos

¹³ O Brasil não investiu no programa como havia inicialmente proposto. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), “O Brasil se compromete a divulgar e impulsionar programas de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores em instituições de educação superior dos países ibero-americanos. A intenção é alcançar 200 mil estudantes até 2020”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39761>

¹⁴ Sobre isso, é necessário observar se as instituições possuem recursos financeiros disponíveis para auxiliar os bolsistas selecionados.

estudantes; ii) formação na língua estrangeira; iii) investimento financeiro; iv) mudança do pensamento negativo e inferior acerca dos países latino-americanos; v) ampliação do impacto da mobilidade acadêmica para além do âmbito individual.

1.4.1 Preparação prévia dos estudantes

Passar um semestre estudando em uma instituição de ensino superior estrangeira implica habilidades que ultrapassam aspectos de natureza acadêmica. É necessária abertura para vivenciar outra cultura (alimentação, língua, tradições, clima, formas de vestir, de se relacionar, de fazer política e educação) longe de seu meio social e familiar. Nesse sentido, a especialista salienta a necessidade de uma melhor seleção dos estudantes, visto que alguns bolsistas desistiram da experiência e regressaram ao país de origem.

Eu acho que o desafio, esses alunos quando vão para outro país é muito difícil pela língua e também se adaptar. Então a gente teve caso de alunos que voltaram porque não se adaptaram. Então a acolha desses alunos pela universidade é muito importante. Acho que a gente precisa ter um olhar mais crítico e mais de perto. Realmente todo mundo se empolga vamos passar 2 meses no Chile, mas tu vai estudar, vai fazer algumas cadeiras, vai conhecer gente nova, tu vai ficar sem pai, sem mãe, sem nada, vai ter se virar e aí eu acho que ver esse perfil de aluno que tem muitos que tem e muitos estão dispostos a ir pelo mundo, estudando, conhecendo novas culturas e isso eu acho muito interessante para os universitários. (Gerente de projetos da OEI).

A narrativa apresentada pela especialista indica que é necessário que a seleção de estudantes ultrapasse questões burocráticas, pois deve haver um acompanhamento mais de perto por parte da universidade de origem antes da experiência internacional propriamente dita. Os bolsistas precisam ter clareza das implicações de uma mobilidade acadêmica. Assim, entende-se que os espaços de compartilhamento de estudantes que já vivenciaram essa experiência e as oportunidades de aperfeiçoamento do idioma estrangeiro, de conhecimento da cultura do país e de convivência com estudantes internacionais da própria instituição (Programas de apadrinhamento) podem contribuir para uma melhor inserção no país estrangeiro. Em síntese, a atuação da assessoria internacional deve contemplar aspectos para além da seleção dos bolsistas.

1.4.2 Formação na língua estrangeira

A questão da língua estrangeira foi discutida pelos especialistas como um grande desafio da mobilidade acadêmica na América Latina. Ao tratar desse assunto, o coordenador

do projeto explica que as universidades estão em um movimento grande pela internacionalização. Em sua concepção, a internacionalização representa uma mudança de cultura e envolve um conjunto de ações.

A mobilidade acadêmica como uma faceta importante desse processo objetiva a internacionalização dos estudantes, professores e da instituição. Contudo, para que isso aconteça plenamente é preciso investir em outros fatores, como, por exemplo, o estudo de línguas estrangeiras.

Assim você tem que investir em formação linguística, em língua estrangeira para os estudantes. Isso não pode começar na graduação, tem que começar lá na educação básica e média, você tem que criar currículos internacionais né, trabalhar intercâmbio de professores, trabalhar intercâmbio de especialistas. (Coordenador do projeto PPF).

A língua é um grande desafio né, tanto pra gente receber os alunos como pra gente enviar os nossos alunos. (Gerente de projetos da OEI).

O conhecimento de língua estrangeira faz parte dos critérios de seleção de programas de mobilidade acadêmica internacional, mas, principalmente, é condição necessária para um melhor aproveitamento das disciplinas realizadas no exterior, bem como propicia nas relações interpessoais com os professores, os estudantes, os funcionários e a comunidade local. Desse modo, o coordenador defende que o estudo de idiomas inicie na educação básica. Por fim, é disposto que a língua estrangeira é condição essencial não somente no envio de estudantes, mas também no recebimento de bolsistas internacionais.

1.4.3 Investimento financeiro

A mobilidade acadêmica internacional envolve um alto investimento financeiro para subsidiar a realização da experiência no que diz respeito aos seguintes momentos do intercâmbio: antes (passagem, seguro saúde, documentações, dentro outros equipamentos necessários para vivência no exterior), durante (alojamento, alimentação, transporte, lazer, equipamentos acadêmicos, etc) e depois (retorno ao país). Ressaltava-se que o quantitativo de bolsas de intercâmbio no Brasil foi reduzido em decorrência do financiamento limitado, como destacado pelo coordenador do projeto:

Acho que é um programa que no momento certo eu acho que ele teria recebido muito mais retornos positivos se o Brasil tivesse cumprido a parte dele né. Se depois com a mudança de governo tivesse conseguido fazer com que a Secretaria de Educação Superior do MEC abraçasse o projeto e a CAPES também [...] porque assim o programa do ponto de vista administrativo no Brasil ele foi financiado pela própria OEI, não houve financiamento do Ministério da Educação. Então isso restringiu muito o volume de recursos que a gente tinha para investir. Então o

projeto pra gente suprir um pouco a ausência do Estado naquele momento e não deixar o Brasil passar vergonha em relação aos outros países, a OEI acabou assumindo os recursos para financiar algumas bolsas de estudo de brasileiros pra fora. Então a gente acabou fazendo isso porque a gente acredita né. (Coordenador do PPF).

A questão financeira envolve outro ponto fundamental: é preciso considerar a condição social e econômica dos universitários que desejam pleitear uma bolsa de estudo no exterior, evitando que o fator econômico atue como uma barreira na realização da mobilidade acadêmica. Assim sendo, a gerente de projetos enfatiza que quando há financiamento de bolsas de estudo não faltam estudantes que buscam pela formação internacional, pois reconhecem o valor de um intercâmbio, conforme a narrativa que segue:

Olha nós tivemos financiamento e conseguimos fazer mobilidade. Tinha muitos alunos querendo ir, mas eles não possuem condições se não tiver uma bolsa. Se é um programa que tem financiamento tu nunca vai deixar de fazer, sempre tu vai ter aluno interessado, porque todo mundo reconhece o valor que é um intercâmbio. Tu volta diferente, é outra pessoa, a tua prática pedagógica é diferente pra tudo. Só tu querer não basta, tu tem que ter ajuda, eu acho que é uma pena que cada vez menos tem investimento nessa área, porque é difícil e as universidades não têm muitas condições de oferecer, até recebem os alunos, mas pra pagar local, alimentação é muito difícil. Eu acho que é uma pena, mas é investir nisso eu acho que temos que ter uma linha de investimento. (Gerente de projetos da OEI).

Para a entrevistada o valor de um intercâmbio está associado à transformação individual e pedagógica dos sujeitos. Por outro lado, ela indica que o investimento em mobilidade acadêmica está cada vez menor. Sugerindo a necessidade de uma “linha de investimento” por parte do Estado, já que os recursos financeiros das universidades também são limitados.

1.4.4 Mudança do pensamento negativo e inferior acerca dos países latino-americanos

Quanto à mobilidade acadêmica na América Latina, o coordenador aponta como essencial a desconstrução da concepção negativa e inferior sobre os países da região, uma vez que essa percepção atua como uma barreira na atração de estudantes internacionais. Sobre esse aspecto, o especialista comenta:

Então você oferece uma bolsa pra um estudante pra ele ir pra Argentina e outra pra ele ir pra Europa. Ele provavelmente vai escolher ir pra Europa. O mercado em si ele valoriza muito mais o estudante que tem uma experiência em país desenvolvido, do que em país em desenvolvimento. Então isso acaba tencionando. Mesmo quando a gente lançou as bolsas, a gente viu que a procura ainda não era tão alta, né. Então muitas instituições não tinham comparativamente com outros programas de mobilidade não atraíam tanto a atenção dos estudantes porque “ah, eu não quero ir pro México, eu não quero ir pra Costa Rica, eu não quero ir pra, o que que eu vou

fazer no Chile né. Então assim, eu acho que isso é uma grande falha né, uma falha que a gente não para pra pensar que esses países tem uma experiência muito mais interessante para nós do ponto de vista de realidade, tá mais próximo daquilo que a gente encontra no nosso dia a dia do que em outros países. Então enquanto na Europa está discutindo outras questões, no Brasil em outros países da América do Sul você tá discutindo outras [...] pra mim essa experiência tem que tá muito conectada com a minha realidade né, então quebrar esse paradigma dentro da cabeça do estudante era importante. Quando a gente fala de mobilidade na América Latina parte também das instituições quebrarem esse paradigma assim, sabe de que o melhor tá só no Norte, não tá no Sul né, que eu não tenho nada a aprender com os meus vizinhos que isso é um pensamento muito colonial nosso né. (Coordenador do PPF).

O Coordenador do PPF dispõe de caminhos importantes para se pensar na desconstrução negativa e inferior de América Latina, visando uma construção de um pensamento decolonial sobre a mobilidade acadêmica na região. A desconstrução deve partir das instituições de ensino superior, aspirando à construção da percepção de que o intercâmbio na América Latina possibilita a reflexão e a discussão de realidades mais conectadas com contexto brasileiro. Por outro lado, o especialista indica que a procura pelo intercâmbio em países desenvolvidos possui relação com a valorização dessa experiência por parte da sociedade.

1.4.5 Ampliação do impacto da mobilidade acadêmica

Os especialistas apontam como desafio da mobilidade acadêmica a ampliação da experiência internacional para toda a universidade, como demonstra a narrativa que segue:

Quando você olha pra mobilidade o impacto dela é muito individual. Então tem que construir outras formas de fazer com que esse conhecimento seja institucionalizado. Agora ninguém pensa nessa estratégia, o negócio é enviar o estudante pra fora, ele ter essa experiência e é uma coisa que ele leva pra vida dele, mas pra instituição nada fica. (Coordenador do programa PPF).

Outro item eu acho que é o intercâmbio entre alunos brasileiros entre si. A gente explorou pouco. Quando tu chega ao Brasil tentar replicar essa tua experiência fora, acho que não ficar só no pessoal, mas também poder compartilhar com as tuas colegas de sala de aula, teus colegas de trabalho. Então a OEI tentou fazer alguns eventos, fizemos na UnB para tentar socializar, tentar mostrar para os outros alunos, fizemos um evento na Secretaria de Educação do Distrito Federal do GDF com algumas oficinas com os professores. Então acho que não só enviar e receber os alunos, mas também replicar esse conteúdo, replicar essa experiência que foi investida. (Gerente de projetos da OEI).

A mobilidade acadêmica pressupõe o acompanhamento dos estudantes nos seguintes momentos: envio, permanência no exterior e retorno ao país de origem. O grande desafio é ampliar essa experiência para o âmbito institucional. Desse modo, tornar-se importante a

avaliação, o compartilhamento e a construção de currículos internacionais a partir dessa experiência, por exemplo. Para que isso acontece, a comunidade acadêmica precisa estar aberta para acolher o jovem e suas aprendizagens.

1.4.6 Atual fase do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire

Segundo a especialista, o PPF foi redesenhado em função da influência de outras instituições que demonstraram interesse em investir na iniciativa. Com isso, muda-se não somente a nomenclatura do programa que passa a ser denominado de Paulo Freire Plus (PF+), mas, principalmente, os objetivos e o público alvo, cujo enfoque volta-se para estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) de todas as áreas do conhecimento, conforme demonstra o relato abaixo:

O programa agora é o Paulo Freire Plus que a gente diz. Geralmente o programa motiva muito pelos patrocinadores ou pelas pessoas e instituições interessadas em investir em determinado programa. Então a gente viu que a parte de bolsas para mestrado e doutorado. Aí a gente tinha a Junta da Andaluzia na Espanha que é a cidade que estava interessada em receber esse tipo de profissionais que estavam fazendo mestrado. Então o programa se redesenhou a partir de outras instituições que procuraram a OEI e que gostariam de avançar um pouco, de não ser só pra alunos de graduação, mas ser alunos de mestrado e doutorado. (Gerente de projetos da OEI).

A entrevistada ainda nos relata que a última turma de licenciatura (graduação) contemplada pela iniciativa foi no ano de 2020 com a vinda de mexicanos para o Brasil. Porém, com a Pandemia da Covid-19, os estudantes retornaram ao seu país de origem. Sendo assim, esse foi o último grupo de estrangeiros do PPF que o Brasil recebeu.

Ainda sobre a reconfiguração do programa, o coordenador do projeto sugere que a mudança de enfoque da graduação para a pós-graduação está relacionada à dificuldade de reconhecimento dos créditos das disciplinas cursadas na instituição estrangeira, conforme a narrativa que segue:

Mudou a gestão da OEI e aí entrou o Doutor AA e foi quando a gente mudou, na época mudou o enfoque de graduação pra pós-graduação e focar muito em estudante de licenciatura de pós-graduação porque o que acontece existe uma discrepância muito grande em termos de licenciaturas nos países. [...] licenciatura na Argentina não é a mesma coisa que licenciatura no Brasil, o que tem cursos mais generalistas lá do que os nossos né, quando você vai falar de educação básica, primeiros anos de educação infantil, aqui o curso é basicamente pedagogia e lá é um pouco mais detalhado. Então essas diferenças dificultavam muito essa a circulação e a validação dos créditos. Então assim, em outros países a pedagogia nem é um curso de educação superior, entendeu? Em alguns países é um curso técnico e no Brasil não, licenciatura é um curso de educação superior e isso cria algumas dificuldades

burocráticas de validação e reconhecimento né de estudos e no nível de pós-graduação isso já é mais harmonizado, então é mais fácil você trabalhar isso. Eu não vi isso no relatório, mas por conhecer o campo eu sei que isso pode ter sido umas das coisas que pesaram para eles mudarem o enfoque, mudarem pra pós e não trabalharem com licenciaturas na graduação o que pra mim é uma pena. (Coordenador do projeto PF).

Para ele, a dificuldade burocrática na validação dos créditos cursados no exterior se deve às distintas configurações dos cursos de licenciatura no contexto da América Latina. Essas diferenças não são somente no âmbito curricular, mas no nível de ensino (“em outros países a pedagogia nem é um curso de educação superior, entendeu? Em alguns países é um curso técnico e no Brasil não, licenciatura é um curso de educação superior”). Aspecto que na pós-graduação se dá de forma distinta.

1.4.7 Contribuições do programa PF para a formação de professores

Para a informante (gerente de projetos da OEI) a realização de um período de estudo no exterior possibilita ao estudante o conhecimento de outras realidades e a ampliação dos horizontes, resultando em uma transformação que poderá ser evidenciada em termos teóricos (pensamento) e em termos práticos (ação pedagógica).

O que a OEI propôs foi bem no sentido levar para aquelas universidades que amplie um pouco os seus horizontes, veja outras realidades e que isso contribua na sua formação profissional. Então o aluno que foi e que voltou pode ter certeza que em sua prática ele é outro. A gente percebe isso pontualmente. Claro que a gente tentou fazer que fosse replicado, mas isso a gente não tem alcançado né, mas pra aqueles alunos que foi dada a oportunidade de conhecer outras realidades, eles vieram com outros pensamentos, a gente tem alguns relatos de avaliação que eles fizeram no final, tanto professor de matemática, quanto de história eles dizem que voltaram diferente, que sua prática vai ser diferente após esse intercâmbio. (Gerente de projetos da OEI).

A entrevistada também discorre sobre as contribuições dessa experiência no âmbito institucional:

Então eu acho que a contribuição mais assim foi pessoal, foi pra cada aluno, cada universitário, a gente tentou ampliar, mas eu acho que a universidade também enquanto ela, ela entra em um programa desse é porque ela está interessada em qualificar o seu curso, ela quer dar mais condição para o seu aluno. Então essas 16 universidades tem um caminho que a partir desse intercâmbio elas estão pensando diferente também, a gente consegue atingir tanto o pessoal, quanto o mais macro, porque através das assessorias internacionais, através das diretorias acadêmicas que depois, elas querem que seus alunos pensem diferente, faça uma prática diferente, que repense. Então, eu acho que o programa traz isso para a universidade. (Gerente de projetos da OEI).

Mais uma vez, a especialista relata a dificuldade de se ampliar a experiência de intercâmbio para a comunidade universitária. Por outro lado, ela declara que a mobilidade acadêmica leva a uma maior qualificação dos estudantes, impactando na melhoria do curso. Por fim, destaca-se a transformação de pensamento no âmbito individual e institucional (“as 16 universidades tem um caminho que a partir desse intercâmbio elas estão pensando diferente também”) como aspecto positivo.

O diálogo com os especialistas demonstrou a necessidade de refletirmos sobre a mobilidade acadêmica na América Latina e no Caribe, região que possui uma dinâmica singular em relação às demais regiões do mundo. A reflexão sobre do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire dispõe de aspectos importantes para o estabelecimento de um espaço latino americano e da cooperação internacional Sul Sul.

Como já salientado pela literatura (De Wit, 2014; GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018a, 2018b; IESALC, 2019) o financiamento e a preparação linguística são condições essenciais para a concretude da mobilidade acadêmica. Outro ponto que deve ser tratado com urgência refere-se à desconstrução da concepção de América Latina como inferior em relação aos países do Norte e da Europa Ocidental, pois essa percepção atua como barreira na atração de estudantes para a própria região. Os especialistas reconhecem que a vivência internacional possui um valor muito grande e que há impactos positivos dessa experiência. No entanto, questionam e apresentam como desafio maior a ampliação das contribuições do intercâmbio, ou seja, para a universidade como um todo. Por último, a redefinição do programa (exclusão dos estudantes de graduação e dos cursos de licenciatura) merece reflexão especial. Sobre esse último aspecto, os capítulos 4 e 5 dessa dissertação permitirão uma melhor compreensão da mobilidade acadêmica para estudantes da graduação e para a formação inicial de professores.

2 PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA: APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

O presente estudo ancora-se na abordagem da pesquisa qualitativa reconstrutiva (BOHNSACK, 2020). Com o intuito de reconstruir orientações coletivas de jovens universitários brasileiros, colombianos e mexicanos sobre as experiências do intercâmbio em instituições de ensino superior latino-americanas, utilizou-se grupos de discussão, analisados à luz do método documentário (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK e WELLER, 2013; WELLER, 2005 e 2019). Este capítulo destina-se à apresentação dos aportes teórico-metodológicos que orientam este estudo reconstrutivo. Apresentam-se brevemente a pesquisa qualitativa e a abordagem reconstrutiva, o procedimento elencado para a construção dos dados empíricos (grupos de discussão) e o método documentário de interpretação. Em seguida, adentra-se no percurso da pesquisa de campo, que versa sobre os grupos de discussões virtuais e o encontro com os jovens por meio de notas de campo.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA QUALITATIVA

Conceituar a “pesquisa qualitativa” não é uma tarefa simples, pois, conforme salientam Denzin e Lincoln (2006), implica considerar o termo dentro de um contexto histórico, tendo em vista que, em cada momento da história, a abordagem qualitativa assume um significado distinto, isso é, não pode ser vista como um procedimento estático, tampouco como um campo de investigação unificado. Contudo, esses autores esboçam uma definição inicial da pesquisa qualitativa, destacando a inserção do pesquisador no campo natural do fenômeno que pretende estudar, bem como passando a valorizar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, nos mais diversos âmbitos da vida, como descrito a seguir:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Partindo desse entendimento, Denzin e Lincoln (2006) situam a história da pesquisa qualitativa na América do Norte em sete períodos, que se diferem entre si. De pressuposto

positivista, a primeira fase é denominada de tradicional, caracterizada pelos estudos clássicos da etnografia e pelos relatos colonialistas acerca do conhecimento sobre o outro, o estrangeiro. A fase modernista, situada ao longo do período pós-guerra até a década de 1970, é percebida pela tentativa de tornar a abordagem qualitativa tão rigorosa quanto a abordagem quantitativa. Esse período também foi marcado pelo surgimento de novas teorias interpretativas nas disciplinas humanas, como a etnometodologia, a fenomenologia, a teoria crítica etc. A fase seguinte é marcada pelos “gêneros (estilos) obscuros” (1970-1986), representada por uma variedade de procedimentos de coleta e análise de dados empíricos. O movimento de abertura às perspectivas plurais e interpretativas também marcam esse momento. Na quarta fase, tem-se a “crise da representação”, que remete à relação entre o trabalho de campo e como os resultados são representados em textos. Ainda nesse período, observa-se uma abertura para a redação mais flexível e as questões relativas ao gênero, à raça e à classe são questionadas. A fase posterior também é marcada por uma “tripla crise” quanto à representação, à legitimação e à práxis nas disciplinas humanas. No sexto momento, período pós-experimental, busca-se estabelecer uma relação entre o que se produzia e as necessidades de uma sociedade democrática livre. Por fim, os autores indicam o sétimo período com tempo futuro (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 25-32).

No contexto da pesquisa qualitativa deparamo-nos com diferentes perspectivas teóricas. Conforme explica Esteban (2010), tradicionalmente identificam-se três, são elas: a perspectiva positivista, a interpretativa e a teoria crítica, que são desdobradas em diferentes correntes. Ressalta-se que, em cada perspectiva, a construção do conhecimento é concebida de maneira singular. Por exemplo, na perspectiva interpretativa, preocupa-se em desvendar os significados dos fenômenos sociais e da ação humana dentro dos seus contextos reais. Essa perspectiva é desdobrada em diferentes correntes, como a hermenêutica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico.

A partir desse breve cenário, observa-se que a abordagem qualitativa não representa um campo unificado de investigação, mas há uma diversidade de perspectivas epistemológicas, de abordagens, de procedimentos metodológicos e de análise dos dados, resultando, assim, em diferentes formas de interpretação dos fenômenos sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; KRÜGER, 2013).

Apesar dessa diversidade no campo da pesquisa qualitativa, Krüger (2013) elucida algumas características que perpassam os estudos qualitativos, como: i) busca pela dimensão holística e integral do campo de estudo; ii) rejeição de hipóteses pré-estabelecidas e

construção de teorias a partir do próprio campo de investigação;¹⁵ iii) valorização da comunicação entre o pesquisador e o sujeito como um elemento importante na geração de conhecimento; iv) adoção da compreensão como princípio fundamental na construção de conhecimento; e v) assunção de uma concepção de validade dos resultados distinta da abordagem quantitativa (KRÜGER, 2013, p. 39-40). No campo educacional, a abordagem qualitativa remonta às primeiras décadas do século XX (KRÜGER, 2013). Vilela (2003) realiza uma reflexão contextualizada acerca dessas mudanças, ou seja, da abordagem quantitativa para a abordagem qualitativa na pesquisa empírica educacional. A autora demonstra que os anos de 1950 a 1960 foram marcados pelos grandes diagnósticos, provenientes dos levantamentos estatísticos sobre os sistemas de ensino de determinados países, em especial nos Estados Unidos, na Alemanha, na França e na Inglaterra. O quadro geral traçado por esses diagnósticos demonstrou e denunciou as desigualdades escolares no que se refere ao acesso, à qualidade e às condições educacionais oferecidas às camadas mais desfavorecidas da sociedade. Nessa direção, foi instaurada uma descrença no sistema escolar, principalmente a partir das críticas oriundas das Teorias da Reprodução (entre outros: Bourdieu e Passeron, 1970, 1992, 2014; Baudelot e Establet, 1971). Com isso, a abordagem quantitativa, que serviu de explicação científica sobre as desigualdades na escola, também recebeu críticas por ter se revelado insuficiente na tematização desses problemas. Dessa forma, esse cenário favoreceu a busca por outras formas de investigação, contribuindo para a expansão, nos anos 1970, dos métodos de pesquisa qualitativa.

No Brasil, Gatti e André (2013) destacam que a pesquisa qualitativa foi introduzida no campo educacional somente na década de 1960, visto que, por muito tempo, as pesquisas educacionais foram influenciadas por abordagens da psicologia. A aceitação dessa perspectiva de investigação também se dá dentro de um contexto de crítica às metodologias clássicas de investigação e de lutas sociais, tendo sua expansão nos anos 1980. Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa no Brasil foi influenciada por estudos norte-americanos e ingleses, sendo utilizada, sobretudo, em estudos sobre avaliação e currículo.

¹⁵ A construção de teorias a partir do próprio campo de investigação é uma característica das pesquisas qualitativas desenvolvidas com base na teoria fundamentada (*grounded theorie*) de Glaser e Strauss (BOHNSACK, 2020).

2.1.1 Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva

Conforme Bohnsack (2020), a pesquisa social reconstitutiva, perspectiva que orienta essa investigação, caminha em direção oposta aos métodos padronizados de pesquisa, pois não parte de teorias pré-estabelecidas, tampouco da comprovação de hipóteses, mas busca a geração de teorias a partir da empiria. Em outras palavras, hipóteses pré-formuladas sobre experiências internacionais de jovens universitários não servirão como caminho orientador neste estudo, pois o intuito não é limitar os significados dessas experiências por meio de uma padronização, mas permitir que novos conhecimentos e até mesmo novas teorias emanem do campo. O autor também argumenta que “uma padronização restringe a comunicação de pesquisa, sobretudo, porém, as possibilidades de comunicação dos probandos são limitadas” (BOHNSACK, 2020, p. 26).

Partindo desse olhar, a relação entre observação e realidade observada na pesquisa social reconstitutiva é concebida de outra forma. Bohnsack (2020), com base nos escritos de Harold Garfinkel, fundador da etnometodologia (cf. GARFINKEL, 2018), alerta que os significados da comunicação cotidiana não estão dados de forma imediata, sendo necessário realizar um exercício interpretativo para acessá-los. Nessa perspectiva, adverte que, quanto menos cultura e experiência comum o pesquisador tiver com o sujeito, mais risco terá de realizar uma interpretação equivocada sobre o meio investigado, ao qual ele não pertence. Com base nesse entendimento, Bohnsack (2020, p. 30) apresenta que a abordagem reconstitutiva assume o seguinte lema: “Menos intervenção gera mais possibilidade de controle”, dado que o controle metódico não é realizado por meio da padronização e da preestruturção, mas refere-se ao controle das diferenças entre a linguagem do pesquisador e a linguagem do sujeito pesquisado, bem como as diferenças de seus quadros de interpretação e do sistema de relevância¹⁶ de uma realidade alheia ao universo do pesquisador.

Outro aspecto importante da abordagem reconstitutiva diz respeito à seguinte reflexão: ao possibilitar que o sujeito desenvolva o relato de determinada experiência em sua própria linguagem, há maior possibilidade de acessar as construções por detrás das ações humanas, pois “a experiência cotidiana é estruturada simbolicamente, ela consiste de construções simbólicas”, sendo necessário que o pesquisador reconstrua “os métodos contidos nelas implicitamente” (BOHNSACK, 2020, p. 35).

¹⁶ A expressão “sistema de relevância” origina-se dos escritos de Alfred Schütz (1979).

Cabe destacar que Bohnsack (2020) discute que não apenas o cotidiano dos sujeitos e os objetos abordados na pesquisa devem ser desvendados e observados, mas também a própria postura do pesquisador. Este deve assumir uma postura genética da própria prática cotidiana, com o intuito de se produzir novas considerações metodológicas e, a partir do próprio campo empírico, gerar novas teorias, por exemplo, por meio do Método Documentário. Dessa forma, reforça-se que o caminho teórico-metodológico que conduziu essa investigação se orienta pela perspectiva reconstrutiva: os grupos de discussão (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2006, 2013, 2019) que foram analisados conforme o Método Documentário, cunhado por Bohnsack.

2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO

De acordo com Weller (2006; 2019), a origem dos grupos de discussão na Alemanha remonta aos anos 50 do século passado e foram utilizados pela primeira vez por integrantes da Escola de Frankfurt. No ano de 1960, Werner Mangold realiza um estudo doutoral acerca das análises de pesquisas grupais desenvolvidas por essa escola, demonstrando que os grupos de discussão não representavam um procedimento adequado para a investigação de opiniões individuais, pois o mesmo possibilitava o acesso às opiniões de grupo, que não representam a “soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas” (BOHNSACK, 2020, p. 137). Essa compreensão trouxe uma nova perspectiva de análise para os grupos de discussão, com base na exploração das experiências comuns de determinados grupos, isso é, de sujeitos conectados por uma mesma situação/experiência social. No entanto, Bohnsack (2020) argumenta que Mangold não estabeleceu uma base teórica que fundamentasse a concepção de experiências de grupo no âmbito do coletivo.

De acordo com Weller (2006; 2013), foi no final da década de 1970 que os grupos de discussão receberam um aporte teórico metodológico, ancorado, inicialmente, no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia. Porém, Bohnsack (2020) justifica que esse desenvolvimento não respondeu à questão relativa às orientações coletivas. Foi somente nos anos de 1980 que o sociólogo Ralf Bohnsack, a partir do conceito de “espaços de experiências conjuntivas” de Karl Mannheim, apresentou uma fundamentação teórica e metodológica para os grupos de discussão. Entende-se por “espaços de experiência conjuntiva” as experiências comuns que ligam determinado grupo de indivíduos, ultrapassando a concepção mais fechada de grupo, como a família ou a vizinhança, por exemplo (BOHNSACK, 2020, p. 144). Nas palavras do autor:

O grupo é, portanto, apenas um “epifenômeno” para a análise de espaços de experiências específicas de meios sociais, mas ele fornece um acesso empírico válido à articulação do contexto de sentidos coletivos. Esses contextos de sentidos se articulam em práticas de ação cerimoniais, ou seja, habitualizadas, isto é, constantemente reproduzidas no discurso. (BOHNSACK, 2020, p. 84).

Nessa direção, os grupos de discussão propiciam um espaço em que os participantes constroem narrativas de determinadas experiências, relativas ao contexto ou ao meio social vivenciado. Além disso, busca-se reconstruir as orientações coletivas dos sujeitos a partir do meio social em que vivem (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2006, 2013). No caso dessa investigação, como será demonstrado mais adiante, a experiência de mobilidade acadêmica durante a graduação representa o espaço social de experiências conjuntivas, mesmo que vivenciadas por jovens em diferentes contextos sociais, ou seja, mexicanos, colombianos e brasileiros.

A utilização dos GDs como método de pesquisa deu-se principalmente no corpo dos estudos sobre juventude desde a década de 1980 (WELLER, 2006, 2013) e atualmente está sendo empregado em pesquisas com diferentes grupos sociais (WELLER, 2018). No contexto da América Latina, Weller (2019)¹⁷ enfatiza que a tradução de trabalhos para a língua inglesa e outros idiomas, como o português, vem contribuindo para a utilização dos grupos de discussão e do método documentário. No Brasil, identificam-se estudos sobre gênero, gerações, juventude trajetórias de escolarização, acesso à educação superior, projetos de vida, entre outros, desenvolvidos em formato de projetos de pesquisa, dissertações e teses.

Weller (2006) apresenta algumas vantagens na realização de grupos de discussão na pesquisa com jovens, como: a linguagem utilizada pelos participantes aproxima-se da linguagem do cotidiano quando os mesmos estão entre seus pares; a interação estabelecida pelo grupo pode levar à discussão de temáticas não pensadas anteriormente; os fatos distorcidos podem ser corrigidos pelos participantes; e a interação entre os sujeitos possibilita que o pesquisador adquira um conhecimento detalhado do convívio social compartilhado.

Sobre a condução dos grupos de discussão, Bohnsack (2020) apresenta os seguintes critérios: o pesquisador deve proporcionar um ambiente em que prevaleça o contato recíproco e a confiança mútua entre os participantes; as perguntas devem ser dirigidas ao grupo como um todo; a pergunta inicial deve ser a mesma para todos os grupos para que se possa realizar posteriormente uma análise comparativa; o grupo de discussão deve começar com uma pergunta que estimule a participação e a interação; a organização e ordenação das falas devem

¹⁷ O livro “Pesquisa Social Reconstitutiva: Introdução aos métodos qualitativos” de Ralf Bohnsack, publicado no ano de 2020 pela Editora Vozes, dispõe nas páginas 403-412 um conjunto de publicações em português e em inglês de pesquisas que utilizaram o método documento.

ser realizadas pelos entrevistados, não pelo pesquisador; as perguntas devem possibilitar narrativas, priorizando o “como” em vez do “por que”, e a discussão deve ficar a cargo do grupo.

É importante salientar que um grupo de discussão geralmente é composto por quatro a oito jovens (WELLER, 2006). Na realização de GDs utiliza-se como instrumentos de construção de dados empíricos o tópico guia, o questionário sociocultural e o diário de campo.

O tópico-guia é um instrumento que orienta a discussão. Porém, não deve ser seguido de forma rígida pelo pesquisador. Ele é composto por blocos temáticos, contendo perguntas amplas, que estimulem a narração, por esse motivo pergunta-se pelo “como”, e perguntas subjacentes, que serão introduzidas ao se esgotar a discussão, com o intuito de aprofundar questões não contempladas na pergunta geral (WELLER, 2006; 2013; 2019), como demonstrado a seguir:

Por exemplo:

Pergunta ampla: Vocês poderiam falar um pouco sobre a experiência na universidade em que vocês realizaram o intercâmbio?

Perguntas subjacentes:

- Vocês gostaram do intercâmbio? Poderiam falar um pouco sobre o que foi mais importante durante essa experiência?
- Como era a relação de vocês com outros intercambistas e com os estudantes da universidade de intercâmbio? Vocês tiveram a oportunidade de fazer amizades?

O formulário sociocultural também ocupa um espaço importante dentro da pesquisa de campo e da construção de dados. Esse instrumento objetiva coletar informações adicionais para a construção das características sociais de cada participante. Por último, Weller (2006) orienta a elaboração de um diário de campo. Nesse instrumento é relatado como foi o contato com os sujeitos, como eles interagiram uns com os outros, se a discussão demonstrou ser prazerosa para o grupo, se houve elementos externos que de alguma forma interferiram na narrativa, se a discussão ficou a cargo dos estudantes, entre outras questões que perpassam a prática do pesquisador.

2.3 MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Conforme Bohnsack e Weller (2013), o Método Documentário remonta à Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim de 1921/1922, especialmente ao artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”. Mannheim entende as visões de mundo como uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos (MANNHEIM, 1980, p. 101 apud BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 68).

Para Mannheim, as visões de mundo fazem parte do campo atóricico, definido por Michael Polanyi (1985) como conhecimento tácito. Acessar, explicar e teorizar esse conhecimento é papel do pesquisador (WELLER, 2005; BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 73). O acesso ao conhecimento tácito ou atóricico de um grupo, como Mannheim o definiu (MANNHEIM, 1986) só é possível por meio do processo interpretativo, considerando que o método documentário apresenta uma diferença fundamental entre compreensão e interpretação. De acordo com Bohnsack (2020), a sociologia do conhecimento de Mannheim entende que a compreensão entre sujeitos pertencentes a uma mesmo meio social ocorre de forma imediata, ou seja, existe uma compreensão mútua e que dispensa uma explicação de primeira ordem. Porém, o pesquisador, alheio a determinado grupo, deve realizar um esforço interpretativo do conhecimento implícito, visando uma “explicação teórica do *modus operandi*, que orienta a ação prática e por meio do qual o quadro de orientação é constituído e reproduzido” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p.79).

Mannheim apresenta três níveis de sentido na interpretação de um produto cultural, verificado de forma objetiva, expressiva e documentária. Nas palavras de Bohnsack e Weller (2013):

um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); um nível expressivo, que é transmitido por meio das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); e um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática. (MANNHEIM, 1964, p. 103-129, apud BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 69).

Para Bohnsack e Weller (2013), o nível documentário possibilita ao pesquisador a descoberta dos espaços sociais de experiências individuais e coletivas, a reconstrução do *habitus* e das visões de mundo do grupo pesquisado. No entanto, os autores destacam que os níveis anteriores (objetivo e expressivo) são importantes para se alcançar o nível documentário. Para acessar as visões de mundo de determinado grupo social, Mannheim

propõe uma mudança metodológica, denominada de “postura sociogenética”, ao transcender da pergunta “o que” para “como” uma realidade social é construída (WELLER, 2005). Essa mudança na postura do pesquisador permitirá acessar o sentido documentário da ação/de uma experiência. Salienta-se que essa postura requer “colocar entre parêntesis o caráter de validade dos fatos sociais” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 79), pois o objetivo não é verificar se um fato é verdadeiro ou não, mas compreender o que o fato/a experiência documenta sobre determinado grupo.

Segundo Weller (2005) a apropriação do Método Documentário para a análise de dados qualitativos foi realizada pelo sociólogo Ralf Bohnsack a partir dos anos 1980. A partir dos três níveis de sentido de um produto cultural elaborado por Mannheim, Bohnsack coloca no centro o terceiro nível de interpretação na pesquisa social empírica reconstrutiva e na análise interpretativa de grupos de discussão e de entrevistas narrativas.

No intuito de acessar os espaços sociais de experiências conjuntivas e reconstruir o quadro de orientação e o *modus operandi* de um determinado grupo, Bohnsack apresenta a análise interpretativa em quatro fases, a saber: interpretação formulada; interpretação refletida; análise comparativa e a construção de tipos/análise multidimensional (BOHNSACK; WELLER, 2013). Essas fases serão explicitadas a seguir tendo como ponto de partida os grupos de discussão, metodologia que ocupa centralidade nesta investigação.

2.3.1 Intepretação formulada

Para Bohnsack e Weller (2013), a organização dos dados coletados por meio do questionário sociocultural e a elaboração cuidadosa do diário de campo antecedem à interpretação formulada propriamente dita. Após a realização de um grupo de discussão, orienta-se que o pesquisador escreva um relatório descritivo e reflexivo sobre o grupo e sobre sua prática investigativa. Já o questionário sociocultural auxiliará na compilação das características sociais dos participantes.

A intepretação formulada inicia-se com a divisão temática, que consiste na identificação e na organização dos temas que foram discutidos pelo grupo (Apêndices K, L e M). Buscando uma visão geral do GD, observam-se quais temas e subtemas fizeram parte da discussão, se determinada temática foi introduzida pela pesquisadora ou pelos jovens e o tempo de duração em cada tópico. Ainda sobre a organização temática, Mesquita (2019, p. 87) a define “como uma espécie de sumário, que nos ajuda a localizar na gravação de áudio do grupo os blocos temáticos, com temas e subtemas abarcados”.

Salienta-se que a divisão temática deve ser realizada de forma cuidadosa, pois nesse momento já se inicia a análise comparativa (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2019). Por fim, a partir de uma boa divisão temática, Weller (2006) explica que não é necessário transcrever toda a discussão do GD, somente as passagens selecionadas para análise em profundidade.

Após a organização temática, identificam-se as passagens que tiveram envolvimento e significância entre os participantes, isto é, que foram centrais na discussão. Na escolha das passagens que serão analisadas em profundidade, o pesquisador deve identificar as metáforas de foco, cuja importância encontra-se na possibilidade de acesso às experiências conjuntivas e ao padrão que orienta a ação prática. As metáforas de foco são identificadas “quando o pesquisador consegue iniciar um discurso que vai ganhando gradualmente autonomia, ou seja, quando o grupo desenvolve uma dinâmica própria e independente da intervenção do pesquisador” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 76). Seleciona-se também a primeira passagem, cuja pergunta inicial é igual para todos os grupos, bem como passagens que respondem aos objetivos da investigação, que são centrais no estudo.

Com as passagens selecionadas, inicia-se a transcrição e a codificação dos dados orais. A transcrição é feita por meio do estudo atento das gravações em áudio e a narrativa é transcrita de forma literal e fidedigna, incluindo os vícios de linguagem e os possíveis erros gramaticais. A decodificação não segue as normas ortográficas da língua portuguesa (APÊNDICE N), pois o pesquisador atenta-se para o *como* a narrativa foi apresentada, observando as pausas, as entonações, os sorrisos, entre outros códigos utilizados por pesquisadores do método documentário coordenado por Ralf Bohnsack (WELLER, 2006; BOHNSACK, 2020).

Posteriormente, a interpretação formulada destina-se à reconstrução da linguagem, isso é, daquilo que foi dito pelo grupo para uma linguagem que seja compreendida por aqueles que não fazem parte do meio social pesquisado. Nesse momento, o pesquisador não faz uso do conhecimento que possui sobre o meio investigado e não realiza comparações da passagem descrita/analisaada com outras passagens de um mesmo grupo, tampouco tece comparações com passagens de outros grupos.

2.3.2 Interpretação refletida

A interpretação refletida destina-se à reconstrução do discurso e à identificação do quadro de orientação do grupo, visando o acesso ao sentido documentário. Desse modo, procura-se pelas motivações por detrás da ação e reconstrução do *habitus* e do *modus*

operandi do grupo, bem como de padrões homólogos referentes ao meio social (WELLER, 2005, 2019). Os padrões homólogos serão colocados em comparação com outros grupos na seguinte fase, análise comparativa.

No que diz respeito à organização do discurso, busca-se analisar a construção coletiva do GD, por exemplo, como determinado tema foi debatido e como a interação do grupo foi constituída. Nesse processo, é necessário identificar a dramaturgia do discurso por meio de passagens que tiveram maior densidade interativa e metafórica. Assim, a análise incide na construção coletiva do discurso, que representa as “interações, comunicações que se constituem no referenciamento das manifestações individuais umas às outras” (BONHSACK, 2020, p.176). Ainda nesse momento, busca-se identificar os diferentes gêneros discursivos, como as passagens narrativas, as descritivas, as argumentativas e as explicativas, pois Bohnsack (2020) e Weller (2019) chamam a atenção para o fato de que, nos segmentos narrativos e descritivos, acessar os conhecimentos conjuntivos do grupo e reconstruir o quadro de orientação.

Para Bohnsack (2020, p. 175), a identificação da dramaturgia do discurso é “função-chave na análise do quadro” de orientação e da descoberta de espaços de experiências conjuntivas. No mesmo caminho, a descoberta do quadro que orienta à ação prática permite o acesso ao padrão ou modo com que “se desdobram, se confirmam (validam), são refinados (elaborados) e resumidos (conclusão) de modo processual no referenciamento interativo” (BOHNSACK, 2020, p. 177).

2.3.3 Análise comparativa

De acordo com Bohnsack e Weller (2013) a confirmação de uma orientação comum identificada na fase anterior somente será verificada por meio da análise comparativa com outros casos empíricos. Em outras palavras, procura-se validar ações ou comportamentos (padrões homólogos) por meio da comparação de um caso com outro caso e de um grupo com outro grupo, pois “a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes em casos homólogos” (WELLER, 2005, p. 279).

A análise comparativa possibilita um maior controle metodológico dos resultados, afirmações e/ou generalizações sobre o conhecimento teórico (WELLER, 2005, 2019). Nessa direção, o método documentário “se torna metodicamente mais controlável quanto mais os horizontes de comparação do intérprete puderam ser fundamentados empiricamente e verificados intersubjetivamente” (BOHNSACK, 2020, p. 174). A análise comparativa das

passagens selecionadas pode ser feita de duas maneiras, são elas: como um mesmo grupo discutiu diferentes temáticas (comparação interna) e como um mesmo tema é discutido por diferentes grupos (comparação externa), conforme Bohnsack (2020).

Cabe salientar que essa fase assume importância no controle metódico durante o processo de interpretação, pois possibilita o distanciamento do pesquisador na análise da realidade social, tendo em consideração que esse não é neutro, bem como evita a reprodução de afirmações do senso comum que não revelam o padrão de orientação do grupo. Por fim, a análise comparativa também contribuirá para a fase seguinte, a construção de tipos e análise multidimensional (BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2005, 2019).

2.3.4 Construção de tipos

Para Bohnsack e Weller (2013) a análise comparativa assume um papel primordial na construção de tipos, tendo em vista que permite a identificação do quadro de orientação que se repete em diferentes grupos ou diversos quadros de orientação relativos a uma mesma vivência/situação.

Conforme Weller (2019), a construção de tipos é realizada em dois níveis, definidos por Bohnsack como tipificação de sentido genético e tipificação socio-genética. O primeiro tipo refere-se à identificação de uma experiência/quadro que se repete em outros casos do estudo. O segundo tipo está relacionado à identificação da gênese do quadro de orientação. Assim, objetiva-se não apenas explicitar teoricamente uma orientação, mas identificar os espaços de experiências conjuntivas subjacentes aos tipos que foram identificados.

Nas palavras de Bohnsack (2020, p. 180):

A construção de tipos só é alcançada quando eu busco não só interpretar as próprias orientações, isto é, explicitá-las de modo teórico-conceitual, mas quando eu busco de outro lado identificar o contexto de vivências, o espaço de experiências específico nos quais se encontra fundamentada em processos de integração específicos – a gênese dessas orientações específicas (BOHNSACK, 2020, p.180).

Nessa perspectiva, Bohnsack (2020) reflete que, na construção de um tipo válido, é necessário que o pesquisador identifique os diferentes espaços de experiências do grupo estudado, por esse motivo destaca-se também a importância da análise multidimensional, isto é, a análise da importância que “um caso individual pode adquirir no âmbito de uma tipologia maior” (BOHNSACK, 2011; BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 84). Os tipos podem ser originados do meio social, educacional, geracional, formativo, dentre outros (BOHNSACK,

2011; 2020). Destaca-se que a identificação de uma tipificação referente aos diferentes espaços de experiências (sócio-genética) permite a generalização dos resultados empíricos (BOHNSACK; WELLER, 2013).

2.4 DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

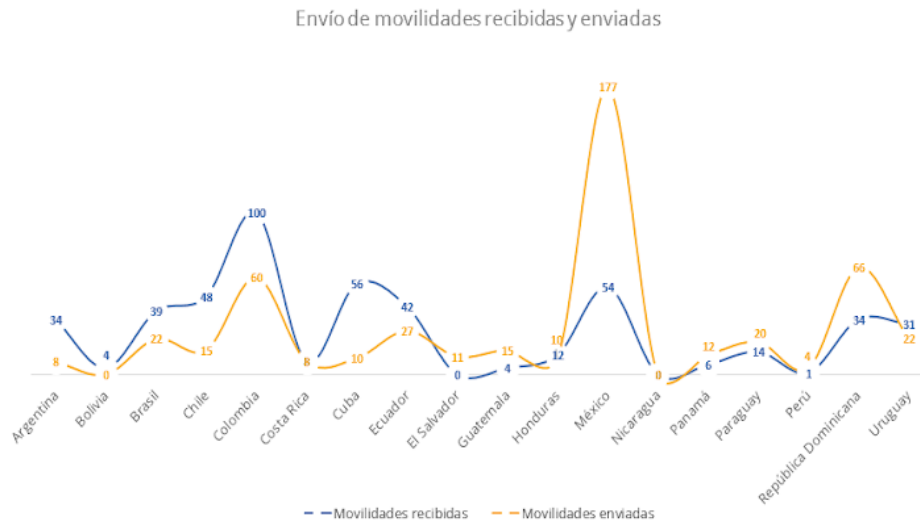
De acordo com Weller (2013, p. 59) os critérios para a seleção dos sujeitos para compor os grupos de discussão orientam-se pela amostragem teórica (*theoretical sampling*) de Anselm Strauss (1994), que não parte de “uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”. Desse modo, a pesquisadora esclarece que o quantitativo de grupos a serem investigados ocorre ao longo da própria pesquisa de campo e não anteriormente a esse processo, considerando os grupos já realizados e visando a ampliação dos resultados (WELLER, 2013).

A pesquisa tinha como proposta inicial investigar jovens brasileiros participantes do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire. No entanto, em função da atual conjuntura que o mundo viveu e está vivendo com a pandemia da Covid-19, o trabalho de campo assumiu novos contornos e desafios. Em diálogo, e, sob a orientação da professora Dra. Wivian Weller, decidiu-se pela realização de grupos de discussão em formato virtual, tendo em vista os obstáculos para a realização de viagens nacionais e internacionais e a necessidade de isolamento social nos anos 2020 e 2021. Com a possibilidade dos grupos de discussão virtuais, o *corpus* inicial da pesquisa foi ampliado, incluindo-se universitários de outros países da América Latina que também haviam participado do programa Paulo Freire¹⁸.

Com base no relatório sobre o programa, “*Evaluación Paulo Freire - Informe de evaluación de la fase piloto del programa Paulo Freire*”, desenvolvido por Armendáriz (2019) em conjunto com a OEI, decidiu-se pela inserção de jovens mexicanos e colombianos nesta pesquisa. Por meio das informações dispostas no relatório, observou-se que, entre os anos de 2016 e 2018, México e Colômbia tiveram uma participação significativa no âmbito do PPF, sobretudo no que tange o envio e acolhimento de estudantes internacionais, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

¹⁸ O *corpus* inicial da pesquisa previa a realização de grupos de discussão presenciais somente com estudantes brasileiros.

Gráfico 1 – Envio de mobilidades recebidas e enviadas pelo PPF (2016 – 2018)



Fonte: Armendáriz (2019).

O Gráfico 1 revela que o México teve 177 bolsistas enviados e 54 recebidos (231 mobilidades), seguido da Colômbia, com 60 estudantes enviados e 100 recebidos (166 mobilidades). O Brasil ocupa a 5ª posição, com o envio de 22 brasileiros para o exterior e o recebimento de 39 jovens para realização de mobilidade acadêmica em suas IES federais.

A escolha dos jovens mexicanos e colombianos justifica-se também pelo interesse dos estudantes de ambos os países em realizar mobilidade acadêmica no Brasil (Tabela 4):

Tabela 4 – Mobilidades recebidas pelo PPF no contexto brasileiro nos anos de 2016 – 2018

Origem das mobilidades recebidas pelo Brasil	Número de estudantes
Chile	2
Colômbia	12
México	23
Uruguai	2
TOTAL	39

Fonte: Adaptado de Armendáriz (2019).

Dos 39 intercambistas que o Brasil recebeu, 35 são provenientes do México e da Colômbia. Outro critério que norteou essa escolha refere-se à orientação de que os grupos de discussão, método que ocupa centralidade nesta investigação, são compostos por um número de 4 a 8 jovens. Assim, como demonstra a tabela apresentada (5), seria inviável realizar GDs com universitários do Chile e do Uruguai.

A Tabela 5 demonstra as mobilidades enviadas pelo Brasil e revela que o maior percentual de estudantes escolheu o Chile como país de intercâmbio, seguido da Colômbia e Costa Rica:

Tabela 5 – Mobilidades enviadas pelo PPF no contexto brasileiro nos anos de 2016 – 2018

Destino das mobilidades enviadas pelo Brasil	Número de estudantes
Argentina	1
Chile	10
Colômbia	4
Costa Rica	3
Cuba	1
México	1
Paraguai	1
Peru	1
TOTAL	22

Fonte: Adaptado de Armendáriz (2019).

Como descrito anteriormente, a inserção de jovens mexicanos e colombianos foi orientada pelo quantitativo de estudantes que realizaram a mobilidade acadêmica no Brasil. No entanto, no contexto brasileiro a quantidade de estudantes em cada país não foi um critério, visto que o intuito foi realizar a discussão com universitários brasileiros, independentemente do país que fizeram intercâmbio¹⁹. A partir das informações dispostas, definiu-se como principal critério de realização de grupos de discussão a nacionalidade dos sujeitos, isto é, jovens brasileiros, colombianos e mexicanos.

Considerou-se a permanência mínima de 75 dias no país de intercâmbio e a participação no semestre letivo (disciplinas e em outras atividades acadêmicas e culturais), tendo em vista que, no ano de 2018, ainda em fase-piloto do programa, 40 estudantes da Universidade do Sul da Bahia (UFSB) realizam experiência formativa de mobilidade acadêmica por um período de apenas 45 dias no Uruguai (OLIVEIRA, 2018).

2.4.1 O contato com os sujeitos da pesquisa

O contato com os jovens brasileiros, mexicanos e colombianos exigiu da pesquisadora uma postura persistente. A princípio, a ideia inicial era entrar em contato com os sujeitos por meio das assessorias internacionais das instituições de educação superior brasileiras que receberam e enviaram bolsistas do PPF. Nesse sentido, foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora para dezesseis universidades por meio de correio eletrônico. Contudo, somente três instituições responderam ao *e-mail*, resultando no seguinte cenário: i) a primeira instituição respondeu que não recebeu bolsistas provenientes da Colômbia e do

¹⁹ Universitários brasileiros que realizaram intercâmbio no México, no Chile, na Colômbia e no Paraguai fizeram parte desse estudo. Salienta-se que não foi possível contatar jovens que foram para Argentina, Cuba e Peru. Além disso, optou-se por não incluir na pesquisa os estudantes que foram para a Costa Rica, já que a pesquisadora fez parte desse grupo e conhecia intimamente os demais bolsistas, visando manter um distanciamento em relação aos entrevistados.

México e que os brasileiros enviados escolheram a Costa Rica como país de intercâmbio; ii) a segunda instituição enviou estudantes brasileiros e recebeu bolsistas mexicanos, porém justificou que não poderia disponibilizar os contatos dos universitários, apenas intermediar o diálogo entre a pesquisadora e os possíveis participantes por meio do encaminhamento da carta convite, mas não recebemos resposta de nenhum bolsista; iii) obtivemos resposta positiva da terceira universidade, que forneceu o contato de duas estudantes brasileiras participantes do PPF.

Diante dessa situação, ficou claro que seria difícil contatar os jovens por meio das assessorias internacionais das instituições de educação superior brasileiras, o que poderia inviabilizar a realização do estudo. Na esperança de obter mais informações sobre os participantes do programa, adotamos como segunda estratégia o diálogo com a organização responsável pelo PPF, a OEI. No entanto, novamente, não obtivemos sucesso.

Considerando o pouco tempo para a realização da pesquisa de mestrado, buscou-se um caminho alternativo para contatar esses jovens. Tendo em vista a vivência da pesquisadora e a imersão dos jovens em redes sociais virtuais, optou-se em recorrer ao *Facebook* e ao *Instagram* como forma de encontro. Foram também realizadas buscas em páginas oficiais das instituições participantes e da organização responsável pelo programa Paulo Freire, inclusive em suas redes sociais, com o intuito de acessar esses jovens. A partir disso, viu-se a necessidade de estabelecer algumas estratégias, entre outras:

1. A pesquisadora visitou a página do *Instagram* da OEI na busca de notícias sobre o programa. A intenção foi observar a possível presença de estudantes nessas publicações por meio de fotos ou comentários. Por exemplo, identificou-se que um jovem comentava todas as publicações sobre a iniciativa Paulo Freire. Assim, inferiu-se que o mesmo poderia ter alguma relação com o programa, vislumbrando-se a possibilidade de contato. Nesse caminho, a pesquisadora adicionou o jovem em sua rede social e, posteriormente, entrou em contato. De fato, como suposto, o estudante havia participado da mobilidade acadêmica PF.
2. Uma das universidades participantes não concedeu a lista dos estudantes bolsistas do PPF. No entanto, em busca no *site* da própria instituição, a pesquisadora identificou relatos acerca da experiência dessa universidade com o programa, contendo fotos e a identificação de alguns participantes. Com base nessas informações, buscou-se o perfil desses estudantes no *Facebook*, possibilitando o convite para participação na pesquisa.

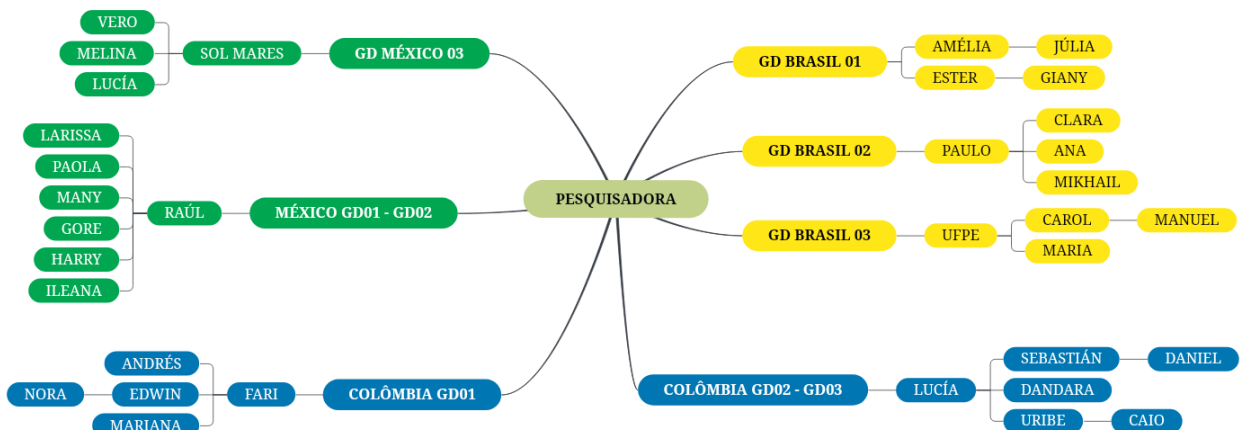
3. Na plataforma do *Facebook*, a pesquisadora investigou na ferramenta de busca da rede social as palavras-chaves: “OEI”, “Paulo Freire” e “Programa Paulo Freire”. A partir disso, foi encontrada uma entrevista sobre a experiência de uma jovem brasileira, bolsista do programa em escola normal mexicana. Seguindo a mesma estratégia, procurou-se pelo perfil da jovem no *Facebook* e no *Instagram* e, em seguida, entramos em contato.

4. Recorreu-se a uma bolsista colombiana que havia realizado intercâmbio com a pesquisadora na Costa Rica. Esta jovem foi estudante da *Universidad de Antioquia* e participante do programa PF. Desse modo, pensou-se na possibilidade dela conhecer outros bolsistas e de fornecer à pesquisadora esses contatos. Obtivemos sucesso nessa e nas demais estratégias apresentadas.

Esse levantamento ocorreu entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Nesse processo, o encontro com cada jovem foi celebrado e compartilhado com amigos pesquisadores. No percorrer da busca ativa, os seguintes passos foram adotados: i) identificação dos sujeitos; ii) localização do perfil na rede social; iii) envio de convite de amizade pelas plataformas virtuais; iv) início de uma conversa informal com apresentação da pesquisadora e dos objetivos do estudo; v) convite para participar da investigação; vi) consulta aos jovens se conheciam outros bolsistas do programa.

Nessa perspectiva, foi estabelecida uma rede latino-americana de contatos de jovens intercambistas, que possibilitou a realização da pesquisa, como demonstrado na figura a seguir.

Figura 1 – Rede latino-americana de intercambistas



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 1 demonstra como foi construída essa rede latino-americana. Por exemplo, a partir do contato com dois jovens mexicanos foi possível acessar nove intercambistas desse país e realizar os três grupos de discussão. Desse modo, destaca-se, mais uma vez, a importância do protagonismo dos jovens nesse estudo, que acolheram a pesquisadora, se dispuseram a contribuir no que fosse necessário para compartilhar a experiência internacional de mobilidade acadêmica.

2.4.2 Realização dos grupos de discussão virtuais

Com os contatos já estabelecidos, os jovens, em conjunto com a pesquisadora, definiram as datas e horários para a realização dos grupos de discussão. Os participantes não demonstraram dificuldades tecnológicas, tampouco resistência em participar dos GDs virtuais, pois todos tinham familiaridade com a plataforma de reunião Google *Meet*. O principal desafio foi definir os horários dos GDs, considerando a disponibilidade dos sujeitos e as diferenças de fuso horário entre os países pesquisados e dentro do próprio Brasil. Salienta-se que mesmo no período de festividades de final de ano e no período de férias letivas, os jovens manifestaram disposição para participar do estudo. Acredita-se que essa abertura ocorreu em função do formato da pesquisa virtual e pelo desejo de compartilhar a experiência de intercâmbio.

Com os grupos marcados, a pesquisadora produziu um lembrete da discussão que foi enviado para cada participante juntamente com os seguintes documentos: formulário sociocultural, termo de garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e sigilo e o termo de imagem. Todos os documentos mencionados foram disponibilizados em formato virtual por meio do Google Formulário e apresentados nos dois idiomas, português e espanhol.

O formulário sociocultural contemplou as seguintes questões: nome fictício, idade, cor/etnia, religião, estado civil, quantidade de irmãos, país de origem, situação atual, moradia, escolarização básica, escolaridade e profissão da mãe e do pai e informações relacionadas à universidade de origem e à universidade de intercâmbio. Esse documento foi construído em conjunto com o grupo de pesquisa GERAJU e a partir das correções e sugestões realizou-se a tradução cuidadosa desse documento para o espanhol (APÊNDICE B).

A pesquisa de campo teve início no mês de dezembro de 2020 e finalizou em fevereiro de 2021. Foram realizados 9 (nove) grupos de discussão, sendo 3 (três) de cada país (Brasil, Colômbia e México). Destaca-se que o quantitativo de grupos foi definido ao longo da pesquisa, com base nos contatos estabelecidos. Os GDs foram realizados pela plataforma do

Google *Meet* e gravados por diferentes suportes tecnológicos (gravador do *notebook*, aparelho celular e pela plataforma utilizada), conforme demonstrado no panorama a seguir:

Quadro 5 – Panorama dos grupos de discussão

GRUPO DE DISCUSSÃO	SUJEITOS	DATA	DURAÇÃO	PLATAFORMA
Grupo México 01	04 (2 mulheres e 2 homens)	19/12/2020	1h49m	Google Meet
		23/12/2020	1h23m	
Grupo México 02	03 (2 mulheres e 1 homem)	21/12/2020	1h22m	Google Meet
Grupo México 03	04 mulheres	25/01/2021	2h01m	Google Meet
		26/01/2021	1h53m	
Grupo Colômbia 01	04 (2 mulheres e 2 homens)	19/01/2021	1h26m	Google Meet
		27/01/2021	45m43s	
Grupo Colômbia 02	03 (2 mulheres e 1 homem)	22/01/2021	2h52m	Google Meet
Grupo Colômbia 03	03 homens	29/01/2021	1h50m	Google Meet
Grupo Brasil 01	04 mulheres	28/12/2020	2h40m	Google Meet
Grupo Brasil 02	04 (2 mulheres e 2 homens)	03/01/2021	1h53m	Google Meet
Grupo Brasil 03	03 (2 mulheres e 1 homem)	04/02/2021	2h01m	Google Meet
TOTAL	32	-----	21h55m	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

A composição dos grupos levou em consideração o critério de amizade e a disponibilidade dos sujeitos. Os grupos tiveram uma média de três a quatro jovens, distribuídos em grupos mistos (feminino e masculino), grupos compostos somente por jovens mulheres e grupos de jovens homens, resultando em um total de 32 participantes. Grande parte dos GDs foi realizada no período noturno. As discussões foram longas, resultando em um total de 21h55m de gravação em áudio e em vídeo. Ainda sobre a duração de tempo, destaca-se que em três grupos foi necessário mais de um encontro para conclusão da discussão das temáticas propostas.

Na condução dos GDs, utilizou-se um tópico guia (português e espanhol) que não foi seguido de forma rígida, em dinâmica de perguntas e respostas, pois somente orientou as discussões. Esse instrumento foi elaborado com base nos objetivos (geral e específicos) que orientaram o estudo. O tópico-guia foi construído de forma coletiva no âmbito do grupo de pesquisa GERAJU e repensado após o momento de qualificação do projeto de pesquisa, impulsionado pelas reflexões tecidas pela banca. Destaca-se que esses espaços de diálogo foram fundamentais, pois não somente possibilitaram a “testagem” do instrumento, mas trouxeram diferentes olhares para a pesquisa, enriquecendo-a significativamente.

Nesse sentido, as seguintes temáticas acerca da mobilidade acadêmica na América Latina foram adicionadas após por sugestão das professoras que participaram da banca de qualificação: contexto político, formação de professores e Paulo Freire na formação de professores latino-americanos. As questões apresentadas estão dispostas em oito blocos temáticos, que versam sobre: trajetória acadêmica; Programa Paulo Freire; experiências na universidade de intercâmbio; cotidiano no exterior; formação profissional; regresso ao país de origem; momento atual e projetos de futuro; e outras questões que o grupo desejasse discutir e que não foram trazidas pela pesquisadora (Apêndices H e I).

Sobre a condução dos GDs, no dia e hora marcada, a pesquisadora disponibilizou o *link* da discussão com 15 (quinze) minutos de antecedência. Os grupos tiveram início com uma conversa informal. Em seguida, a entrevistadora apresentou os objetivos da pesquisa e consultou os jovens se estavam de acordo com a gravação em áudio e imagem. Na sequência, orientou-se que cada participante se apresentasse (nome, idade, local de moradia), de forma a facilitar a identificação da voz de cada um no momento da transcrição do GD. Ao final de cada grupo, realizou-se o diário de campo.

2.4.3 Considerações sobre os grupos de discussão virtuais

A partir do diário de campo e das reflexões oriundas da prática de pesquisa, bem como da experiência com grupos de discussão presenciais²⁰, buscou-se compreender a dinâmica dos GDs virtuais. De antemão, destaca-se que as principais diferenças encontram-se no contato com os sujeitos, na organização dos instrumentos e na condução dos grupos. O quadro a seguir, demonstra os principais aspectos dos GDs virtuais em comparação com os grupos presenciais:

Quadro 6 – Diferenças entre GD presencial e GD virtual

Aspecto	GD PRESENCIAL	GD VIRTUAL
Contato	O contato com os sujeitos geralmente ocorre por intermédio de instituições escolares e universitárias, bem como mediante correio eletrônico (<i>e-mail</i>). Os integrantes impulsionam a participação de outros jovens.	O contato com os sujeitos ocorre por intermédio das redes sociais (<i>facebook</i> e <i>Instagram</i> , <i>WhatsApp</i>); por meio das instituições universitárias e pelos próprios integrantes que impulsionam a participação de outros jovens.
Espaço	A organização do local/espço da discussão é feita pelo pesquisador. Busca-se por um ambiente silencioso e	A organização do local/espço da discussão é realizada por cada integrante do grupo. Assim, há uma multiplicidade de ambientes.

²⁰ Na graduação em pedagogia pela Universidade de Brasília, a pesquisadora, durante seu processo formativo, teve a oportunidade de realizar grupos de discussão com jovens participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, em um projeto de iniciação científica, bem como acompanhou a pesquisa de campo da Mestre Rafaela Vilarinho Mesquista (2019) que também utilizou grupos de discussão com jovens do ensino médio.

	geralmente prepara-se um pequeno lanche para os entrevistados.	
Quantidade	Composto por 4 a 8 integrantes.	Composto por 3 a 4 integrantes.
Local	Todos os participantes se encontram face a face no mesmo local.	Todos os participantes estão presentes de forma virtual e o encontro face a face é mediado por câmeras digitais.
Tempo	O tempo de duração da discussão dos tópicos sugeridos dependerá de cada grupo. No entanto, em pesquisas realizadas em ambientes escolares ou acadêmicos, os jovens, muitas vezes, se orientam pelo tempo aula e pelo sinal indicativo de que a aula foi encerrada.	O tempo de duração da discussão dos tópicos sugeridos dependerá de cada grupo. Possibilidade de realizar grupo de longa duração. Por outro lado, o ambiente virtual (uso de telas) pode tornar a discussão mais cansativa.
Interação	A organização do grupo é feita pelos próprios participantes. Maior interação entre os sujeitos (falas simultâneas, etc).	A organização do grupo é feita pelos próprios participantes. A maior ou menor interação dependerá do seguinte fato: microfones ligados <i>versus</i> microfones desligados.
Interferências	As interferências estão relacionadas aos barulhos externos e internos (celular tocando, interrupções por terceiros, por exemplo).	As interferências estão relacionadas à queda ou falha na conexão de internet, bem como ao desligamento de aparelhos telefônicos ou equipamentos tecnológicos (descarregamento). Já as interferências externas relacionam-se aos barulhos provenientes do ambiente de cada participante.
Gravação	Gravação da discussão por áudio.	Gravação da discussão por áudio e vídeo.
Instrumentos da pesquisa	O preenchimento do questionário sociocultural e do termo de consentimento ocorre minutos antes ou depois da realização do GD – material impresso.	O preenchimento do questionário sociocultural e do termo de consentimento ocorre anteriormente a data marcada para a realização do GD – material em formato virtual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo do quadro disposto acima, apresentam-se os desafios e as possibilidades na condução de grupos de discussão no formato virtual.

2.4.3.1 Contato e quantitativo de jovens nos grupos de discussão

É necessário considerar quem são os sujeitos da pesquisa e suas formas de comunicação. Nesse estudo, o contato com os participantes ocorreu por intermédio das redes sociais, especialmente pelo *facebook* e *Instagram*. Como já destacado, o critério da amizade foi primordial para a realização desse estudo. Também foram realizados grupos com jovens que não se conheciam previamente. No entanto, esse aspecto não limitou as interações, pois a experiência internacional foi suficiente para envolver o grupo na discussão. No que se refere ao quantitativo de participantes, grupos com três a quatro sujeitos permitem uma melhor organização do GD e a participação ativa de todos.

2.4.3.2 Possibilidade de reunir jovens de diferentes regiões

Novas formas de se fazer pesquisa qualitativa tiveram que ser desenhadas em função da pandemia da Covid-19. Assim, recursos tecnológicos serviram como um caminho possível. Reconhece-se a importância da pesquisa de campo e do contato *face a face* com os sujeitos pesquisados. Por outro lado, os recursos tecnológicos possibilitaram a ampliação do *corpus* da pesquisa ao proporcionar a realização de grupos de discussão com jovens de diferentes países da América Latina²¹ e de diferentes regiões no Brasil. Além disso, é relevante considerar o tempo e o financiamento que seriam necessários para realizar essa pesquisa presencialmente, não somente o descolamento da pesquisadora, mas também dos participantes, que, em sua grande maioria, vivem em regiões distantes, o que dificultaria a condução de grupos de discussão.

2.4.3.3 A multiplicidade de ambientes

A organização do ambiente para a realização da discussão assume grande relevância em grupos de discussão presenciais. Os pesquisadores buscam por um ambiente silencioso, organizam a disposição das cadeiras e preparam um pequeno lanche para receber os participantes (RODRIGUES, 2013; DAMASCO, 2014; MESQUITA, 2019; CINTRA, 2018). Já nos grupos de discussão mediados pela tecnologia não é possível a mesma organização e acolhimento. Porém, é necessário escolher um ambiente tranquilo e confortável para a discussão no intuito de evitar interferências. Contudo, nesse formato, o pesquisador não possui “controle” sobre as interferências internas e externas devido à multiplicidade de ambientes em que se encontram os entrevistados.

Ainda sobre o ambiente, ao longo da pesquisa, foi possível observar que quando os jovens estão no conforto de suas casas, eles/elas se sentem a vontade para realizar outras atividades concomitantes à participação no GD, como, por exemplo: uso do celular, pintura de aquarela, recebimento de entregas. Sobre essa questão, a pesquisadora não coibiu a utilização do aparelho celular ou a realização de outras atividades (não chamamos a atenção dos jovens). No entanto, deve-se observar se esse tipo de interferência compromete a discussão do GD

²¹ Regiões e cidades abarcadas pela pesquisa:

México: Tlaxcala, Sonora, Tabasco, Veracruz, Nayarit, San Luis Potosí, García, Nuevo León, Río Grande, Zacatecas, Yucatán.

Colômbia: Putumayo, Antioquia, Bello, Itagüí, Sabaneta,

Brasil: Bahia, Rio de Janeiro, Amazonas, Uberaba/Minas Gerais, Foz do Iguaçu, Recife, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul.

como um todo, tendo em vista que as interações entre os sujeitos ocupa centralidade nessa metodologia.

2.4.3.4 Tempo dos GDs

Os grupos de discussão virtuais tiveram, em média, 2h horas de duração. Partindo da experiência com os primeiros GDs realizados, foi possível observar o cansaço dos jovens e da pesquisadora diante da longa permanência em frente às telas, o que casou certo cansaço visual. Desse modo, a quantidade de questões contempladas no tópico guia foi repensada, considerando as temáticas que realmente fossem importantes para a pesquisa. Nesse sentido, torna-se necessário observar as expressões corporais e faciais dos sujeitos participantes e, se for preciso, propor pequenas pausas ou a continuação da discussão em um momento posterior.

2.4.3.5 Dinâmica do GD com microfone ligado X microfone desligado

De maneira geral, a organização das narrativas foi feita pelos jovens. Contudo, ao longo dos grupos realizados, foi possível identificar que a dinâmica da discussão era distinta quando os microfones dos participantes estavam ligados e quando os seus microfones estavam desligados. Quando os microfones estão ativados, a discussão caminhava em um ritmo mais natural e dinâmico (havia mais falas simultâneas, poucas pausas, interações por meio de sorrisos, etc). Quando os microfones estão inativados, observaram-se muitas pausas entre os turnos de fala e as interações também se apresentaram de forma distinta. Por exemplo, em um grupo, o jovem contava uma história divertida e os demais participantes davam gargalhadas (interação). No entanto, os microfones estavam desligados. Assim, a forma de acompanhamento da narrativa se dava pelo contato visual. Esse exemplo é importante, pois se o pesquisador no momento da transcrição tiver somente o suporte em áudio, não perceberá que nesse momento houve interação entre os participantes do GD. Ao constatar essa diferença significativa, a pesquisadora passou a orientar os grupos para que deixassem os microfones ativados, porém nem sempre foi possível em decorrência de interferências internas (eco – microfonia) e interferências externas.

2.4.3.6 Outras formas de comunicação

Para além da comunicação verbal, foram identificadas outras formas de comunicação assumidas pelos jovens. Em alguns grupos, os participantes utilizaram o *chat* da plataforma Google *Meet* nas seguintes situações: i) informar a pesquisadora que não poderiam permanecer por muito tempo na discussão; ii) envolver a entrevistadora no diálogo acerca de determinado tema; iii) demonstrar que compartilhavam de uma mesma experiência; iv) divulgar pesquisas do Google Tradutor que realizaram no momento da discussão. Acerca dos dois últimos itens (iii e iv), destaca-se que em um GD com jovens mexicanas, uma participante relatou sobre a dificuldade com o português. Imediatamente, as demais bolsistas, com o microfone desligado, comentaram pelo *chat* “X2” e “X3”, indicando que também compartilhavam da mesma experiência. Sobre o último item apresentado, em um GD com jovens da Colômbia, os participantes fizeram algumas pesquisas no Google e no Google Tradutor e divulgaram os resultados pelo *chat*.

2.4.3.7 Gravação em vídeo

A possibilidade de filmar os grupos de discussão é riquíssima para a pesquisa, já que permite não apenas decodificar as falas, mas também perceber os movimentos corporais/faciais e as interações assumidas pelo grupo. No entanto, deve-se escolher bem o aplicativo de gravação, considerando os seguintes aspectos: i) fácil acesso dos pesquisados às plataformas, especialmente para participantes oriundos de outros países; ii) escolha de uma plataforma que permita a gravação e a visualização de todos os sujeitos simultaneamente, visto que algumas plataformas de reunião, como o Google *Meet*, somente gravam a imagem no momento em que o participante está falando.

2.4.3.8 Interferências internas e externas

No decorrer do estudo, as interferências foram inevitáveis. Contudo, foram solucionadas rapidamente. As interferências internas estão relacionadas à queda ou falha na conexão de internet, assim como no desligamento de aparelhos telefônicos ou equipamentos tecnológicos (descarregamento de bateria). A título de exemplo, em um GD a conexão de um participante caiu e ao retornar o jovem disse “ouvi a pergunta e acompanhei um pedaço da resposta”. Contudo, é importante ter clareza que o intuito de um GD não deve recair na coleta

de respostas individuais, pois o foco reside na interação e construção coletiva do discurso. As interferências externas relacionam-se aos barulhos provenientes do ambiente de cada participante (barulho de criança brincando, som de carro, chuva, trovões, cachorro, dentre outras) que podem influenciar a gravação do GD.

2.4.4 Escolha dos grupos de discussão para análise

Após a condução dos grupos de discussão, realizou-se uma escuta cuidadosa de todos os GDs, que passaram pela etapa da divisão temática. A escolha dos grupos para análise em profundidade considerou os seguintes critérios: i) grupos que tivessem maior diversidade de cursos de licenciatura; ii) densidade interativa – interação entre os participantes; iii) aprofundamento das temáticas propostas – densidade metafórica; iv) interferências internas e externas, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Observações gerais e grupos selecionados

GDs	CURSO DE LICENCIATURA	GRUPOS SELECIONADOS E OBSERVAÇÕES GERAIS
GD México 01	Educación pré-escolar; Educación Artística; Educación Primaria e Licenciatura en Educación Pública	Sim. Contempla diversas licenciaturas e teve um aprofundamento das temáticas.
GD México 02	Educación Preescolar e Educación secundaria con especialidad en matemáticas.	Não. Aprofundamento das temáticas
GD México 03	Educación primaria (3) e Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	Não. Grupo teve muitas interferências externas.
GD Colômbia 01	Licenciatura en Matemáticas y Física e Licenciatura en Educación Física	Não. Queda de conexão e ausência de participação de todos os sujeitos em todas as temáticas propostas.
GD Colômbia 02	Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales	Não. Grupo com aprofundamento das temáticas, porém contempla apenas o curso de ciências sociais.
GD Colômbia 03	Educación Física e Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales	Sim. Interação entre os participantes, não ocorreu interferências externas e nem queda de conexão.
GD Brasil 01	Letras Libras, Letras Português/Espanhol e Pedagogia	Não. Ótima interação entre as participantes, porém uma participação de estudante na temática sobre mobilidade acadêmica.
GD Brasil 02	Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras Inglês e História.	Não. Não aprofundamento de todas as temáticas abordadas.
GD Brasil 03	Química e letras Espanhol	Sim. Interação entre os participantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram selecionados três grupos de discussão, um GD de cada país. São eles: México GD 01; Colômbia GD 03 e Brasil GD 03. Posteriormente, iniciou-se a interpretação dos dados empíricos por meio do método documentário (interpretação formulada, interpretação refletida,

análise comparativa e construção de tipos). A partir da divisão temática, as seguintes passagens foram escolhidas: passagem inicial que versa sobre a escolha do curso de licenciatura e da instituição de ensino superior; passagens centrais para este estudo e aquelas que tiveram maior densidade metafórica: experiência na universidade estrangeira, formação de professores no país de intercâmbio e no país de origem, mobilidade acadêmica na formação de professores e Paulo Freire na formação de professores na América Latina, que serão apresentadas nos próximos capítulos.

2.5 NOTAS PESSOAIS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Enquanto pesquisadora em processo de constituição foi um grande desafio realizar os GDs virtuais. O primeiro desafio refere-se ao estabelecimento de confiança e ao acolhimento dos sujeitos. Como acolher no ambiente virtual? Como tornar o ambiente confortável e confiável? Como impulsionar as narrativas?. Não tenho respostas prontas, tampouco corretas, mas algumas reflexões foram suscitadas durante a pesquisa de campo.

Nesse percurso aprendi que é essencial abandonar qualquer tentativa de “controle” dos resultados, visando um GD “perfeito” para apresentar em um trabalho dissertativo. Porém, é imprescindível respeitar o espaço dos sujeitos, pois o pesquisador “entra na casa – na intimidade dos participantes”. Em um primeiro momento, cogitei criar uma espécie de manual com indicações de como se preparar para um GD virtual, contendo itens como: escolha um lugar de sua residência que seja confortável e silencioso, evite utilizar o celular no momento da discussão, carregue todos os equipamentos antecipadamente, separe uma garrafa de água para acompanhar a discussão, dentre outros. Acreditando que estaria “acolhendo” dessa forma, compartilhei a ideia com um amigo da pós-graduação e rapidamente fui alertada de que as indicações/regras poderiam limitar a participação dos jovens, considerando que as condições impostas pelo pesquisador, sem conhecer o cotidiano familiar e social dos sujeitos pode atuar como um empecilho na participação do grupo e resultar em uma recusa. Dessa forma, abandonei as regras e segui o conselho de Lourenço Teixeira, acolhendo “da forma brasileira, da forma da Jéssica”, sorridente e aberta à escuta atenta e respeitosa. Desse modo, os grupos sempre tiveram início com uma conversa mais descontraída, buscando saber como estavam os jovens e suas famílias. A única indicação aos jovens estrangeiros foi para que não se preocupassem com a minha compreensão quanto à língua espanhola, pois poderiam ficar a vontade para falar e utilizar a linguagem cotidiana de seu meio.

A segunda aprendizagem refere-se à abertura para o diálogo – para a troca de experiências. Durante a condução dos grupos de discussão e como orienta o próprio método, deixei a organização e a discussão a encargo do grupo. Busquei intervir somente quando fosse necessário. Entre uma pergunta e outra procurei permanecer em silêncio por alguns segundos, demonstrei interesse pela narrativa dos jovens, principalmente por meio da escuta atenta e dos *feedbacks* afirmativos: aham, uhum, aceno com a cabeça, sorrisos, entre outros. As discussões dos GDs giraram em torno dos tópicos sugeridos pela pesquisadora. Por outro lado, ao final de cada discussão, fui surpreendida com os questionamentos dos participantes que desejavam conhecer minha experiência de intercâmbio, as motivações para pesquisar sobre a mobilidade acadêmica e sobre outras questões relativas ao contexto educacional e político do Brasil. Nesse sentido, após o encerramento da gravação oficial, compartilhei com os jovens a minha experiência internacional, bem como vínculos de amizade que foram construídos a partir desse estudo e que permanecem até a atualidade.

Ainda sobre o diálogo respeitoso e acolhedor, destaco que em um grupo de discussão com jovens mulheres brasileiras uma participante, ao relatar a experiência na universidade estrangeira, contou que vivenciou momentos de xenofobia. Rememorar essa experiência causou sofrimento para a jovem, que, entre choros, desligou a câmera da plataforma e afirmou que desejava sair da discussão. Nesse momento, mesmo o método orientando ao pesquisador que não interfira na discussão, parei o GD, acolhi juntamente com as demais participantes a jovem e respeitamos sua decisão. Posteriormente, entrei em contato com ela para conversar, porém não comentei, tampouco insisti que me contasse sua experiência no país do intercâmbio. Dessa experiência, aprendi que enquanto pesquisadora social é imprescindível ser cuidadosa e respeitar os sujeitos participantes, isto é, naquele momento não estava em jogo meus interesses acadêmicos, mas o bem estar da jovem.

Por fim, conduzir grupos de discussão em outro idioma, em alguns momentos, me trouxe insegurança, mesmo compreendo com muita fluência o que estava sendo narrado e sendo compreendida pelos jovens, senti que já não tinha a mesma fluência na língua, em comparação ao período em que estive na Costa Rica. Também foi desafiador transcrever, decodificar e analisar os dados orais na língua espanhola. Por outro lado, realizar essa pesquisa também significou reviver minha experiência de intercâmbio e refletir sobre esse momento tão marcante em minha trajetória formativa e na minha vida. De maneira geral, a discussão foi prazerosa para os participantes, que demonstram alegria em rever os amigos, conhecer outras pessoas e contribuir com a pesquisa científica.

2.6 O ENCONTRO COM OS JOVENS GD “DIFERENÇA”

Figura 2 – Grupo de discussão virtual realizado com jovens mexicanos



Fonte: Arquivo da pesquisadora – dezembro de 2020.

O grupo de discussão “Diferença” é composto por quatro jovens mexicanos, Larissa (Lf), Paola (Pf), Raúl (Rm) e Many (Mm).²² Estudantes de licenciatura em educação pré-escolar, educação primária, educação artística e educação pública, respectivamente. Os jovens participaram do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire (PPF) no ano de 2016 na Universidade Federal de Goiás (UFG) e permaneceram por um período de dois meses e meio.

A primeira tentativa de contato com os sujeitos deste GD foi realizada por meio do *e-mail* institucional da universidade que os acolheu. Enviei uma carta de apresentação da pesquisa à Diretora Adjunta de Relações Internacionais da instituição, que me explicou que por questões éticas e normativas, o departamento não poderia fornecer os contatos dos bolsistas. No entanto, eles se disponibilizaram a encaminhar a carta convite para os estudantes que haviam participado do programa. Agradei ao departamento responsável e disponibilizei para o envio a carta convite nos dois idiomas (português e espanhol).

Apesar do interesse da instituição em contribuir com a pesquisa, não foi possível contatar aos sujeitos por esse meio. Desse modo, estabeleci outras estratégias de busca. Pesquisei notícias sobre o Programa Paulo Freire em diferentes meios de comunicação e na

²² Durante o preenchimento do questionário sociocultural, os jovens escolheram nomes fictícios.

própria página da instituição acolhedora, onde obtive informações importantes, tais como: nome, curso, fotos e breves relatos da mobilidade estudantil de intercambistas mexicanos.

Com base nessas informações, utilizei a rede social *facebook* na tentativa de encontrá-los. Estava certa de que achando apenas um jovem, seria possível chegar aos demais. Nesse caminho, tive a sorte de localizar o perfil de Raúl no *facebook*. Enviei convite de amizade e, após aceitação, entrei em contato pelo aplicativo de mensagem (*messenger*). Apresentei-me informalmente e, posteriormente, falei sobre a pesquisa, convidando-o para fazer parte da investigação. Raúl, de forma acolhida, me respondeu por uma mensagem de áudio, se dispôs a contribuir com o estudo e a incentivar seus amigos de intercâmbio.

Imediatamente, o jovem, com muita atitude, criou um grupo no *messenger* com 8 (oito) amigos mexicanos que haviam feito intercâmbio no Brasil. Raúl me apresentou aos demais e falou sobre a pesquisa, incentivando-os para que também me apoiassem. Em seguida, falei sobre o estudo e um pouco sobre mim, enfatizando que também havia sido bolsista do programa. O grupo se dispôs a contribuir no que fosse necessário e me senti animada com a resposta positiva dos jovens.

Raúl tomou a frente na organização de data e horário para a realização do GD, ressaltando que o momento era adequado em virtude do período de férias. Dessa forma, os jovens se organizaram e definiram o melhor dia e horário para todos. Considerando a disponibilidade dos sujeitos, bem como a configuração dos GDs no ambiente virtual quanto ao número de participantes, organizamos dois grupos de discussão, cada um composto por 4 (quatro) integrantes.

O primeiro GD realizado contou com a participação de Larissa, Paola, Many e Raúl. Para o trabalho dissertativo, este grupo foi selecionado para análise em profundidade, tendo em vista a maior interação entre os participantes, o aprofundamento das temáticas e a diversidade de cursos de licenciatura. Para a discussão dos temas propostos no tópico guia foram necessários dois encontros virtuais pela plataforma do Google *Meet*.

O primeiro encontro ocorreu no dia 19 de dezembro de 2020, às 20h horário do México e às 23h horário de Brasília. Os termos da pesquisa e o questionário sociocultural foram disponibilizados no dia anterior ao GD por meio do *messenger (facebook)*. Para a realização do GD, escolhi o local de minha residência que fosse mais silencioso e iluminado. Também avisei aos meus familiares sobre a atividade que iria realizar, com o intuito de evitar interferências. Ainda sobre a organização do local, foi possível observar o mesmo cuidado por parte dos jovens participantes. Por exemplo, Many estava em sua sala de aula improvisada em sua residência em decorrência do período pandêmico. Preparei e testei todos os equipamentos

de gravação (celular, computador e aplicativo do Google *Meet*). Por fim, o link para a discussão foi disponibilizado 15 (quinze) minutos antes do horário combinado.

Aos poucos os jovens foram entrando na sala virtual. Recebi a todos de forma sorridente e descontraída, perguntei como estavam e como estavam suas famílias. Nesse momento, conversamos sobre Brasil e o assunto da pandemia provocada pela Covid-19 emergiu. Raúl contou ao grupo que seu pai havia sido infectado pelo vírus e falecido há pouco tempo. Após o silêncio, o jovem foi acolhido por seus amigos e pela pesquisadora, que tentaram, de alguma forma, confortá-lo. Em um segundo momento, falei brevemente sobre a pesquisa, agradei aos jovens pelo apoio e a disponibilidade em contribuir com a investigação e enfatizei que o intuito era que eles/elas falassem à vontade, que eu não iria interrompê-los. Assim, deu-se início a gravação do GD com a apresentação dos participantes, começando pelas meninas, conforme indicado por Raúl “as damas começam”. Para facilitar a discussão e interação, solicitei aos jovens que deixassem o microfone ligado.

Durante toda a discussão, os jovens organizaram o turno das falas, que não obedeceu à sequência de apresentação inicial. Vale lembrar que os participantes deste GD fizeram intercâmbio juntos. Assim sendo, compartilharam de diferentes experiências no âmbito acadêmico, cultural, pessoal e construíram fortes laços socioafetivos, o que facilitou as interações estabelecidas no decorrer da discussão. Os jovens demonstraram interesse e envolvimento nas discussões propostas e, em alguns momentos, construíram narrativas coletivas, especialmente nas temáticas sobre o Programa Paulo Freire e as experiências na universidade de intercâmbio.

Houve momentos de falas sobrepostas, de silêncio, de muitas risadas e de revelações à pesquisadora sobre relacionamentos amorosos que tiveram durante a estadia no exterior. Destaca-se que Raúl ao relatar algumas experiências transitou de um idioma ao outro, isto é, do espanhol para o português. A preocupação em explicar à pesquisadora o significado de expressões mexicanas utilizadas no grupo também foi percebida. Após a discussão dos blocos temáticos: trajetória acadêmica, Programa Paulo Freire e experiências na universidade de intercâmbio, perguntei aos jovens se gostariam de realizar uma pequena pausa, pois já haviam se passado duas horas de discussão. Em Brasília já era madrugada e no México estava tarde. Em diálogo, o grupo decidiu concluir a discussão em outro momento, finalizando o GD com 1h49m52s de gravação em áudio e vídeo.

O segundo encontro aconteceu no dia 23 de dezembro de 2020 no mesmo horário que o anterior e teve a duração de 1h23m de gravação. As narrativas giraram em torno das temáticas: cotidiano no exterior, formação profissional, regresso ao país de origem e outras

questões que o grupo desejasse discutir. Do mesmo modo que o primeiro encontro, os jovens demonstraram envolvimento e interesse com as temáticas sugeridas. No entanto, em alguns momentos, Raúl mostrou-se disperso, pois estava realizando outra atividade em seu computador. Sobre essa questão, mesmo ouvindo a narrativa de seus colegas, foi possível perceber que as interações são diferentes quando os jovens estão totalmente presentes em apenas uma atividade, no caso o GD. As seguintes limitações também foram percebidas, como: celular descarregar, falha e queda de conexão de internet. Porém, ressalta-se que essas limitações foram pontuais e rapidamente solucionadas.

O grupo mexicano recebeu o nome de “Diferença”, que representa a metáfora de foco, orientação coletiva que guia a discussão dos temas propostos. Em outras palavras, a experiência internacional é relatada por meio da diferença entre o sistema educacional e a formação de professores no México e no Brasil. Os jovens encontram na diferença uma oportunidade de construção de aprendizagens sobre o outro e sobre si.

Ao final do GD, no bloco destinado a discussão de outros assuntos que o grupo desejasse conversar, os jovens trazem diferentes aspectos da mobilidade acadêmica estudantil. Defendem a importância de pesquisas sobre o tema, objetivando resgatar as experiências vivenciadas no exterior, bem como incentivar outros universitários. Larissa destaca que minha experiência de intercâmbio foi preponderante e que a escuta seria diferente se eu não tivesse passado pela mobilidade acadêmica: “você viveu essa experiência e sabe do que estamos falando e do que não falamos”. Para concluir, Raúl agradece coletivamente pelo momento e define o intercâmbio como uma experiência marcante em suas vidas, pois depois de 4 (quatro) anos, a experiência que tiveram no Brasil continua gerando frutos e é lembrada com muita alegria.

Enquanto pesquisadora em constituição foi um desafio conduzir este grupo pelos seguintes fatores: foi o primeiro GD que realizei no formato virtual. Assim, estava insegura e cheia de expectativas para saber se iria funcionar e se seria possível prosseguir com a investigação utilizando os grupos de discussão como procedimento metodológico. Outro desafio, mesmo tendo fluência necessária no idioma estrangeiro (espanhol), foi conduzir um GD em outro idioma. Por outro lado, estar com os jovens mexicanos foi uma experiência riquíssima enquanto pesquisadora e ex-bolsista do programa.

2.7 O ENCONTRO COM OS JOVENS DO GD “LIBERDADE”

Figura 3 – Grupo de discussão virtual realizado com jovens colombianos



Fonte: Arquivo da pesquisadora – janeiro de 2021.

O grupo de discussão “liberdade” é composto por três jovens colombianos, Caio (Cm), Daniel (Dm) e Daniel Uribe (Um). Daniel é estudante de ciências sociais e Daniel Uribe e Caio cursam licenciatura em educação física. Os jovens fizeram intercâmbio nas capitais brasileiras: Salvador (Bahia) e Recife (Pernambuco). Daniel e Daniel Uribe estiveram na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Caio na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2018.

O encontro com os sujeitos desse GD foi realizado mediante indicação de jovens participantes em grupos de discussão anteriores (GD01 e GD02) e por meio da rede social *facebook*. A primeira tentativa de contato foi feita com Daniel Uribe, tendo em vista que o estudante se encontrava na lista de nomes que recebi de Farineth, amiga colombiana que esteve comigo na Costa Rica. Nesse caminho, adicionei Daniel Uribe no *facebook* e, após aceitação de amizade, tentei contato pelo aplicativo de conversa, o *messenger*. Nesse primeiro contato, me apresentei e comentei sobre a pesquisa. O jovem me respondeu informando que Andrés, participante do GD01, já havia comentado sobre a investigação. Assim, aproveitei para falar um pouco mais sobre a proposta da pesquisa e o convidei para fazer parte do grupo de discussão. No entanto, não obtive resposta do jovem.

Dessa maneira, decidi prosseguir com a realização dos grupos de discussão com os jovens colombianos que já haviam confirmado presença. No segundo GD realizado, Lucía e Sebastián indicaram e me passaram o contato de *WhatsApp* de Daniel e Daniel Uribe. Imediatamente, contatei Daniel que me recebeu prontamente e se disponibilizou a participar do GD. Já o contato com Daniel Uribe foi feito com muita insegurança, pois não obtive sucesso na primeira tentativa. Contudo, Lúcia insistiu para que eu não desistisse e tentasse mais uma vez por *WhatsApp*, garantindo que Daniel Uribe me receberia bem.

Então, resolvi contactar Daniel Uribe, que para a minha surpresa me acolheu de forma animada, se desculpou por não ter respondido a mensagem pelo *facebook* e se dispôs a convidar outros colombianos. Nesse caminho, decidimos que ele conversaria com mais três amigos sobre a pesquisa e, posteriormente, eu entraria em contato. Com a ajuda de Daniel Uribe, Caio e Paola aceitaram participar da discussão, compondo, dessa forma, o GD03: Caio, Daniel, Daniel Uribe e Paola. Porém, de última hora, Paola não conseguiu participação da discussão.

Antes da realização do grupo de discussão, procurei me aproximar dos jovens com o intuito de conhecê-los e estabelecer laços de confiança. Acompanhei os participantes pelas redes sociais (*facebook* e *instagram*) e, em diferentes momentos, conversei com Daniel e Daniel Uribe pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*. Dialogamos por meio de mensagem de texto e de áudio nos dois idiomas (português e espanhol). Conversamos sobre culinária baiana, cidade de Salvador e estereótipos acerca da cultura brasileira e colombiana. Aproveitei também para contar um pouco da localidade onde moro e da minha relação com a Colômbia, especificamente da visita que realizei ao país no ano de 2019. Daniel Uribe ficou surpreso e feliz ao saber que eu havia conhecido sua universidade.

Com o apoio dos jovens, e, considerando a disponibilidade de cada um, nos encontramos virtualmente pela plataforma do Google *Meet* no dia 29 de janeiro de 2021, em uma sexta-feira a tarde. Os termos da pesquisa e o formulário sociocultural foram disponibilizados pelo *WhatsApp* no dia anterior ao GD e o link para a discussão 15 (quinze) minutos antes do encontro. Destaca-se que, mesmo no ambiente virtual, é necessário escolher um local tranquilo e silencioso para a realização da pesquisa, bem como avisar aos integrantes da casa sobre a atividade que será feita. O mesmo cuidado foi observado por parte dos jovens participantes, por exemplo: Daniel Uribe e Daniel estavam em seus quartos e Caio na sala de sua casa, utilizando um fone de ouvido.

O grupo iniciou às 14h30m horário da Colômbia e às 16h30m horário de Brasília, tendo duração de 1h50m de gravação em áudio e vídeo. Iniciamos o GD com uma breve

apresentação da pesquisa, da pesquisadora e agradecimentos. Posteriormente, a gravação foi iniciada com a apresentação dos jovens. Sobre a configuração do grupo, apenas Daniel Uribe e Caio se conheciam do curso de educação física. Porém, a origem universitária e a própria experiência de mobilidade acadêmica no Brasil, em especial em Salvador, foi suficiente para o estabelecimento de uma boa interação entre os participantes.

Os jovens interagiram muito bem entre si e organizaram o turno de fala ao longo da discussão. Em alguns momentos, eles utilizaram o celular para realizar buscas e traduzir palavras (Google e Google tradutor) do universo gastronômico. O *chat* da plataforma foi usado para comunicar o resultado dessas pesquisas e para questionar a pesquisadora acerca de sua posição política em relação ao presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, no bloco “o que pensam sobre a política brasileira”, como o intuito de trazer a pesquisadora para a discussão.

Os jovens demonstraram envolvimento e entusiasmo em relatar a experiência de intercâmbio e saudosos recordaram da culinária brasileira. Concordaram uns com os outros por meio de gestos, como, por exemplo, o balanço de cabeça. Em muitos momentos, após a pergunta da pesquisadora, houve longas pausas de silêncio e quando não compreendiam algumas questões, eles solicitavam que a pesquisadora repetisse a pergunta. Ainda sobre a dinâmica da discussão, foi possível identificar que o grupo refletiu sobre temáticas não pensadas anteriormente e puderam corrigir fatos sobre a bolsa de intercâmbio que receberam.

O grupo recebeu o nome de “liberdade”, que representa a metáfora de foco cunhada por Bonhsanck (2020). Do ponto de vista do dicionário²³, liberdade representa diferentes dimensões e significados, como: “capacidade de agir sem receio ou sem constrangimento”, “condição da pessoa ou da nação”, “maneira de falar ou de agir”, “liberdade de expressão” e “desrespeito consentido de certas regras ou convenções”. Para esse grupo, a liberdade está relacionada à forma como os jovens perceberam a cultura brasileira e como eles se sentiram durante a estadia no Brasil. A liberdade é retratada da seguinte forma: liberdade na maneira de vestir, liberdade corporal que ultrapassa a festividade do carnaval, liberdade em acessar os edifícios da universidade, liberdade de expressão – falar sobre política dentro do ambiente universitário, entre outros.

No que diz respeito à qualidade da conexão, durante toda a discussão não houve queda ou falhas de internet. As interferências foram externas, como barulho de telefone tocando criança correndo na rua, etc. Ao final do grupo, no tópico “outras questões”, Daniel Uribe me questionou novamente acerca do presidente brasileiro e Daniel me perguntou quais foram as

²³ Significado atribuído pelo Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa (2021)

motivações para realizar uma pesquisa sobre a mobilidade acadêmica de estudantes de licenciatura na América Latina.

Por fim, os participantes demonstraram prazer em participar da discussão e se colocaram a disposição para contribuir em outros momentos. Enquanto pesquisadora destaco que foi mais tranquilo realizar esse grupo, pois já estava mais familiarizada com o ambiente virtual e com a condução do GD em espanhol. Ressalto também que as experiências anteriores, visita ao país e vivência com colombianas, foram primordiais nessa investigação, pois a cultura do país já não me era estranha e contribuiu para a compreensão de expressões e sotaques específicos da região, isto é, compreensão da linguagem cotidiana.

2.8 O ENCONTRO COM OS JOVENS DO GD “DESCONSTRUIR”

Figura 4 – Grupo de discussão virtual realizado com jovens brasileiros



Fonte: Arquivo da pesquisadora fevereiro de 2021.

O grupo de discussão “desconstruir” é composto por três jovens brasileiros, Carol (Cf), Maria (Mf) e Manuel (Mm), estudantes de letras espanhol e de química, respectivamente. Os participantes desse GD realizaram intercâmbio na *Universidad Pedagógica Nacional* – Colômbia no ano de 2018.

O primeiro contato com os sujeitos do grupo brasileiro foi realizado via *e-mail* por intermédio da Assessoria Internacional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Enviei uma carta de apresentação, expondo os objetivos da pesquisa e solicitei apoio da instituição para contactar os jovens. O departamento responsável respondeu de forma positiva

ao convite e disponibilizou o *e-mail* de duas estudantes participantes do programa, Carol e Maria.

Em um primeiro momento, busquei as jovens na rede social *facebook*, considerando o retorno positivo dos jovens participantes em outros grupos de discussão. No entanto, não foi possível localizar o perfil de *facebook* e *Instagram* das estudantes. Dessa forma, resolvi contatar as jovens por *e-mail*, no qual me apresentei e comentei sobre a pesquisa, convidando-as para fazer parte do estudo. Para a minha sorte, as jovens responderam rapidamente, demonstraram interesse em participar da pesquisa e disponibilizaram seus números de *WhatsApp* para facilitar a comunicação.

Seguindo a estratégia adotada em grupos anteriores, perguntei a Carol e a Maria se elas conheciam outros estudantes brasileiros que haviam participado do Programa Paulo Freire. Carol afirmou que sim e se dispôs a comentar sobre a pesquisa com um amigo de intercâmbio, Manuel. Após sinalização positiva de Carol, entrei em contato com Manuel via *WhatsApp*. O jovem me acolheu e se colocou a disposição para contribuir no que fosse necessário. Dessa forma, considerando a disponibilidade de cada sujeito, organizei dia e horário para a discussão.

No dia 04 de fevereiro de 2021 nos encontramos na plataforma do Google *Meet* no período noturno, às 20h horário de Brasília. Para a discussão das temáticas sugeridas foi necessário apenas um encontro, que teve a duração de 2h01m de gravação em áudio e em vídeo. Destaca-se que, assim como nos outros grupos, o questionário sociocultural e os termos de consentimento foram enviados no dia anterior ao GD. No dia combinado, disponibilizei o link para a discussão 15 (quinze) minutos antes. Iniciamos a conversa com uma breve explicação da pesquisa, apresentação da pesquisadora e agradecimentos pela disponibilidade em contribuir com o estudo. Posteriormente, o grupo teve início com a apresentação dos sujeitos.

Carol e Maria já se conheciam do curso de letras espanhol e ambos os participantes fizeram intercâmbio juntos. Desta maneira, o critério da amizade favoreceu a dinâmica do grupo, bem como o relato da experiência de forma coletiva. No primeiro momento os jovens buscaram organizar a ordem das falas. Manuel sugeriu que a apresentação começasse pelas meninas e, entre risos, Maria diz para seguirmos a ordem alfabética. Ao longo da discussão, os participantes tentaram seguir uma ordem de fala, que foi quebrada ao longo do grupo.

Sobre a dinâmica do GD, observou-se que Manuel e Maria atuaram como organizadores da discussão. Em alguns momentos, Maria solicitou a permissão de Manuel para falar, como, por exemplo: “Posso falar, Manuel?”, “Pode falar Maria”, “Querem começar

Maria e Carol?”. Em outros momentos, Maria também assumiu o papel de pesquisadora, solicitando que Manuel continuasse a narrativa “Vai Manuel”. A discussão foi realizada com o microfone ligado e desligado. Os participantes interagiram por meio de sorrisos, expressões faciais e corporais, como, por exemplo: balanço de cabeça para concordar com a narrativa de algum participante.

O grupo brasileiro recebeu o nome de “desconstruir”, metáfora de foco que está interligada ao processo de desconstrução que vivenciaram a partir da experiência internacional. Os jovens participantes tiveram a oportunidade de desconstruir estereótipos acerca do país de intercâmbio, especialmente no que tange a cultura, a educação e ao povo colombiano. Esse processo fez com que eles percebessem a importância e a necessidade de levarem a diante o desafio de desconstruir a percepção que os brasileiros possuem sobre o país (Colômbia).

Quanto à conexão de internet e às possíveis interferências externas, foi um grupo muito tranquilo. Foram poucas limitações, a saber: na maior parte da discussão o microfone dos integrantes esteve desligado por conta do áudio da Carol que estava ecoando e a conexão de Maria caiu uma vez. Salienta-se, porém, que as limitações foram rapidamente solucionadas e não interferiu na discussão do grupo. Ao final da discussão, os jovens demonstraram prazer em participar da pesquisa e Manuel ressalta que foi muito bom ouvir e compartilhar a experiência de intercâmbio. Por fim, Maria enfatiza a importância da pesquisa para a melhor compreensão do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica e da experiência em si.

3 O ENCONTRO COM OS JOVENS: CONHECENDO E INICIANDO A ESCUTA DE SUAS EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO NA AMÉRICA LATINA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

(Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

Na abertura deste capítulo Jorge Larrosa Bondía (2002) nos leva a refletir acerca da experiência. Para esse autor, a experiência é a “possibilidade de que algo nos aconteça”. O acontecimento é exterior ao sujeito, mas o próprio sujeito é o lugar dessa experiência. Conforme Larrosa (2002, p.28) a experiência está cada vez mais rara, sendo necessário um movimento de “interrupção” e de “abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Assim, os jovens deste estudo realizaram uma travessia pela América Latina. Pela primeira vez, muitos saíram de suas casas e de seus países para vivenciarem uma experiência de intercâmbio, isto é, de troca com o outro.

A experiência também implica “falar sobre o que nos acontece”, bem como “escutar aos outros”. Nesse sentido, o presente capítulo destina-se à escuta da experiência de mobilidade acadêmica de jovens mexicanos, colombianos e brasileiros por meio de grupos de discussão. Ao início da passagem inicial de cada GD, apresenta-se uma breve caracterização dos sujeitos participantes. Na sequência, adentramos na realidade social pesquisada, abordando os seguintes temas: a decisão pela licenciatura e a experiência de mobilidade acadêmica internacional na América Latina. Ao final, constrói-se uma síntese comparativa das temáticas discutidas, objetivando verificar em que medida os jovens compartilham de experiências conjuntivas.

3.1 QUEM SÃO OS JOVENS DO GD “DIFERENÇA”

Larissa (Lf) possui 25 anos, solteira, branca e se declarou católica. Nasceu em Tlaxcala - México, mora com os seus pais e é filha única. Durante a pré-escola, frequentou uma escola pública na zona rural. A educação primária, secundária e média sucedeu em escolas públicas

da zona urbana. Sua mãe concluiu a educação básica e é comerciante. Seu pai possui educação média incompleta e trabalha como policial. Seus pais nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Antes do PPF, Larissa nunca havia estudado uma língua estrangeira e realizou sua primeira viagem internacional por meio dessa iniciativa. Fez intercâmbio na UFG no ano de 2016, cursando pedagogia. Formou-se em Educação Pré-escolar no ano de 2018 na *Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martínez*. Atualmente, trabalha como professora de educação pré-escolar e almeja como projeto de futuro ingressar no mestrado e ocupar outros cargos na área da educação, como: coordenação, direção e secretaria de educação do México.

Many (Mm) possui 24 anos, solteiro, mestiço e declarou-se católico. Nasceu em Baja Califórnia - México e possui dois irmãos. Sua educação básica sucedeu toda em escolas públicas da zona urbana e não estudou idiomas estrangeiros. Sua mãe possui pós-graduação (mestrado) e trabalha como contadora pública. Seu pai tem ensino superior completo e é professor. Seus pais nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Antes do PPF, nunca havia feito intercâmbio ou saído do país. Participou da mobilidade acadêmica na UFG, cursando pedagogia (2016). Formou em licenciatura em *Educación Pública na Escuela Normal Rural Gral Matías Ramos Santos* no ano de 2018. Atualmente, Many mora com os seus pais em Río Grande, Zacatecas (México), trabalha como professor de nível primário e em outros níveis de educação e está cursando o mestrado. Como projeto de futuro, o jovem deseja continuar atuando na docência e conduzir pesquisas científicas sobre setores vulneráveis da sociedade.

Paola (Pf) possui 24 anos, solteira, mestiça e declarou católica. Nasceu em Zacatecas - México e possui 3 (três) irmãos. Sua escolarização básica se deu em escolas públicas e privadas. Durante a pré-escola frequentou uma escola pública da zona urbana. Já a educação primária e secundária sucedeu em escolas privadas e a educação média em uma escola pública. Seus pais nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Sua mãe possui ensino superior completo e trabalha na área de administração. Seu pai possui pós-graduação (mestrado) e é professor. Paola estudou inglês em escola pública e privada, mas, antes do PPF, nunca havia saído do país. Realizou intercâmbio na UFG, onde cursou pedagogia. Formou no ano de 2018 em licenciatura em Educação Primaria na *Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camcho*. Atualmente, Paola está fazendo mestrado e trabalhando como professora. Como projeto para o futuro, a jovem almeja ingressar no

doutorado, estudar outro idioma estrangeiro e abrir uma associação para ajudar setores vulneráveis da sociedade.

Raúl García (Rm) possui 25 anos, solteiro, mestiço e se declarou católico. Nasceu em Sonora - México e possui um irmão. Durante a educação básica, estudou em escolas públicas da zona urbana e nunca fez cursos de idiomas. Sua mãe possui ensino superior completo e é dona de uma creche infantil. Seu pai, já falecido, possuía ensino superior completo e era aposentado. Seus pais nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Antes do PPF, Raúl participou de uma mobilidade acadêmica nacional e já havia viajado para outros países (Estados Unidos, Argentina e Uruguai). Fez intercâmbio na UFG, cursando disciplinas no departamento de teatro e cinema e na faculdade de educação. Formou-se em licenciatura em Educação Artística no Instituto de *Bellas Artes del Estado de Baja California* no ano de 2018. Atualmente, Raúl mora com os seus amigos na *Ciudad de México*, está cursando mestrado e trabalhando como professor. Como projeto de futuro, o jovem almeja abrir uma companhia de artes.

3.2 QUEM SÃO OS JOVENS DO GD “LIBERDADE”

Caio (Cm) possui 23 anos, solteiro, mestiço e declarou-se católico. Nasceu em Antioquia - Colômbia e atualmente vive no departamento de Saboneta com seus amigos. Sua escolarização básica sucedeu em escolas públicas da zona urbana. Seus pais possuem educação secundária incompleta, sendo seu pai agricultor e sua mãe do lar. Eles nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Para o jovem, o interesse pelo Brasil iniciou antes mesmo do ingresso à universidade. Assim, ao entrar no ensino superior começou a estudar português e teve a oportunidade de continuar o estudo da língua na universidade de intercâmbio. Anteriormente ao PPF, Caio fez uma viagem internacional para o Panamá e realizou a mobilidade acadêmica na UFPE por um período de cinco meses, no ano de 2018. Caio é estudante de licenciatura em educação física na *Universidad de Antioquia*, mas atualmente deu uma pausa no curso (oitavo semestre) e apenas está trabalhando como professor de dança urbana. Como projeto para o futuro, o jovem almeja concluir a graduação em educação física e continuar estudando (pós-graduação) no Brasil.

Daniel (Dm) possui 24 anos, mestiço, solteiro e declarou-se católico. Nasceu em Antioquia - Colômbia e atualmente vive em Itagüí com os seus pais. Sua escolarização básica sucedeu em

escolas públicas da zona urbana. Seus pais possuem educação média completa. Seu pai é operário e sua mãe não possui profissão, conforme descrito no formulário sociocultural. Eles nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Antes do programa, Daniel não realizou cursos de idiomas e não fez viagens internacionais. Participou do PPF na UFBA por um período de cinco meses e meio em 2018. Atualmente Daniel está concluindo a graduação em ciências sociais pela *Universidad de Antioquia* e trabalha como professor. Como projeto de futuro, o jovem apresenta interesse na pós-graduação no exterior, porém demonstra preocupação com as reais condições de estudo.

Daniel Uribe (Um) possui 24 anos, solteiro, mestiço e tem três irmãos. Nasceu em Antioquia – Colômbia e atualmente vive no departamento de *Bello* com os seus pais. Sua escolarização básica sucedeu toda em escolas públicas da zona urbana. Seus pais possuem educação primária e secundária completa. Sua mãe cuida do lar e o seu pai é assistente em uma empresa de transporte. Eles nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Daniel Uribe estuda licenciatura em educação física na *Universidad de Antioquia* e está no oitavo semestre do curso. Apaixonado pelos idiomas, o jovem estudou francês, inglês e português na universidade de origem e deu prosseguimento ao estudo da língua portuguesa na universidade de intercâmbio. Daniel Uribe realizou sua primeira viagem internacional pelo PPF, cursando educação física na UFBA por um período de tempo de cinco meses. Como projeto para o futuro, o jovem almeja concluir a graduação e ingressar na pós-graduação em outro país ou em seu país na área da educação.

3.3 QUEM SÃO OS JOVENS DO GD “DESCONSTRUIR”

Carol (Cf) possui 27 anos, é preta e declarou-se espírita. Nasceu em Recife - Pernambuco, mora com os seus pais e tem uma irmã. Na educação infantil e no ensino fundamental, Carol estudou em escolas privadas da zona urbana. Já no ensino médio frequentou uma escola pública. Seus pais possuem ensino médio completo. Sua mãe atua como técnica contábil e seu pai é autônomo. Eles nunca moraram no exterior e não falam idiomas estrangeiros. Carol começou a estudar espanhol na universidade de origem e antes do PPF nunca havia saído do Brasil. Realizou intercâmbio na *Universidad Pedagógica Nacional* (Colômbia) cursando licenciatura em espanhol como língua estrangeira por um período de tempo de cinco meses. Graduou-se em letras-espanhol pela UFPE no ano de 2020 e atualmente trabalha como professora de espanhol. Como projeto de futuro, Carol almeja dar prosseguimento em sua

formação na pós-graduação, destacando que deseja “fazer de forma consciente e não apenas ter título e *status*, mas pelo prazer de pesquisar e de fazer parte da pesquisa”.

Maria (Mf) possui 24 anos, é negra, declarou-se espírita e tem um irmão. Nasceu em Carpina - Recife, mas há 6 (seis) anos mora sozinha na capital. Durante a educação infantil, frequentou uma escola privada e no ensino fundamental e médio estudou em escolas públicas. Sua mãe, já falecida, possuía ensino superior completo. Seu pai tem ensino superior incompleto, é aposentado, não fala outro idioma estrangeiro e nunca morou fora do Brasil. Maria é estudante de letras espanhol na UFPE e informou que está deslocada em relação ao semestre. Realizou sua primeira viagem internacional por meio do PPF, onde cursou línguas estrangeiras – espanhol e inglês por cinco meses na *Universidad Pedagógica Nacional* – Colômbia. Assim, informou que aprendeu o espanhol na universidade de origem e na universidade de intercâmbio. Atualmente, a jovem estuda e trabalha como professora de espanhol. Como projeto de futuro, Maria almeja concluir o curso de graduação e ingressar no mestrado, em suas palavras “eu tenho grandes perspectivas e o intercâmbio que me fez abrir os olhos para essas oportunidades [...] o intercâmbio me deu muita força para perceber que eu tenho capacidade para ir para o mestrado, doutorado, para a carreira que eu sonho”.

Manuel (Mm) possui 23 anos, é pardo e declarou não ter religião. Nasceu em Guaíra/SP e tem duas irmãs. Porém, há 5 (cinco) anos mora em Uberaba/Minas Gerais na condição de pensionato. Sua escolarização básica sucedeu em escolas públicas da zona urbana e nunca realizou cursos de idiomas estrangeiros. Sua mãe estudou até a antiga 4 (quarta) série e trabalha como auxiliar de cozinha. Seu pai possui ensino médio completo e é faxineiro. Seus pais não falam nenhum idioma estrangeiro e nunca moraram no exterior. Manuel estuda licenciatura em química na Universidade Federal do Triângulo Mineiro e se encontra no 9º semestre. Antes do PPF nunca havia saído do Brasil. Realizou a mobilidade acadêmica no ano de 2018 na *Universidad Pedagógica Nacional* – Colômbia. Como projeto de futuro, o jovem deseja lecionar química, em suas palavras “conhecer o chão da escola” e continuar estudando (mestrado e doutorado) e, se possível, realizar outra mobilidade acadêmica.

3.4 A DECISÃO PELA LICENCIATURA

A seção a seguir destina-se à análise da passagem inicial referente à decisão pela licenciatura. Objetivou-se conhecer a trajetória acadêmica dos jovens sujeitos,

especificamente as motivações para a escolha do curso de licenciatura e da universidade de origem. Além disso, buscou-se identificar em que medida os sujeitos compartilham de orientações coletivas em torno da temática proposta.

Neste e nos próximos capítulos, optou-se por apresentar a transcrição dos grupos de discussão “Diferença” e “Liberdade” na língua materna dos sujeitos, isto é, em espanhol. Vale recordar que a codificação utilizada ao longo da apresentação dos GDs não segue as normas ortográficas, mas os códigos desenvolvidos no âmbito do Método Documentário. Desse modo, apresenta-se não somente o conteúdo das discussões, mas como a narrativa foi construída pelo grupo. Por último, no decorrer das análises das passagens, os trechos apresentados entre aspas e parênteses representam as vozes dos sujeitos pesquisados, visando uma análise a partir da própria empiria.

3.4.1 GD DIFERENÇA – “O que você quer ser quando crescer”

A pesquisadora indaga ao grupo “Diferença” sobre as principais motivações na escolha do curso de licenciatura e da instituição de educação superior mexicana. Entretanto, a discussão concentra-se na temática da escolha da profissão docente como demonstra a narrativa a seguir (Passagem Inicial, linhas 01 a 111):

- 01 Y: Bueno (.) eh ustedes pueden contar un poco sobre las razones que los
02 llevaron a elegir la licenciatura y la universidad donde estudiaran (1) o sea
03 por qué eligieron estudiar licenciatura (.) y por qué eligieron estudiar en la
04 universidad donde estuvieron
05 (8)
- 06 Lf: Pues yo desde pequeña siempre (1) he pensado que=que quería trabajar
07 con (.) niños (2) siempre era como aquí la actividad que te ponen a hacer
08 creo que en todos los grados escolares es (.) qué quieres ser cuando seas
09 grande
- 10 Y: L °Aham°
- 11 Lf: entonces yo siempre me dibujaba como=como una maestra (3) **no estaba**
12 **segura** (.) y lo he platicado porque estuve (.) cuando aquí la preparatoria
13 (.) aquí en el estado hay especialidades (1) y en la secundaria también (1)
14 entonces en las especialidades que yo estuve se relacionaban con la
15 mecatrónica con la robótica con la electricidad (1) entonces yo cuando salí
16 de la prepa dije no (.) de todos modos yo quiero ser maestra (.) Tlaxcala es
17 un estado muy pequeño que solamente tiene tres normales (.) que es donde
18 se estudia para maestro (.) tres normales públicas y una:: escuela privada
19 en el estado (.) entonces (.) hay dos para primaria y una para preescolar (.)
20 entonces es por eso que decido la=la escuela porque realmente es la única
21 escuela (.) pública (.) que te forma para ser maestra de educación
22 preescolar
23 (5)
- 24 Pf: Bueno en mi caso (1) este:: (2) a lo mejor suena muy idealista (.) pe::ro (.)
25 yo quería aportar de alguna forma cómo está viviendo la sociedad (1)
26 entonces yo encontré que a lo mejor en ser maestra (.) este podría hacer un

27 impacto en=en humanos en las personas (.) que están viviendo en esta
 28 sociedad y a lo mejor (.) bueno (.) yo si quiero es hacer un impacto
 29 positivo (.) en los niños a los que estoy enseñando entonces (.) pues esa fue
 30 la razón principal que me llevó a elegir la=la licenciatura en educación
 31 primaria (.) **primaria** porque (1) pues como que de los niveles que se
 32 manejan aquí en México era el que más me agradaba por la edad de los
 33 niños (.) como que me agradaba más trabajar con niños entre 6 y 12 años
 34 no me gustaba mucho el trato con los adolescentes (.) y con los niños
 35 pequeños () como que tampoco era lo mío () entonces dije no
 36 pues este rasgo me parece bien y por eso elegí primaria (.) eh yo elegí la
 37 norma:l (.) de la capital del Estado (.) de Zacatecas (.) porque pues es
 38 la=la escuela que más se adecuo a mis posibilidades porque (.) yo no vivo
 39 en la capital (.) yo vivo una (2) 40 minutos

40 Y: L°Aham°

41 Pf: y pues es la escuela del Señor Súper Maestro que quedaba más cercana a
 42 donde yo vivo (1) entonces (1) pues (.) por cuestiones de=de (.) transporte
 43 y nada más decidí esa escuela y eses fueran mis motivos para estudiar esa
 44 licenciatura
 45 (10)

46 Mm Adelante Raúl (.) si gustas

47 Rm: @Okay@ eh (.) bueno yo entré a la licenciatura en educación artística por
 48 accidente (1) porque eh (.) pues yo cuando estaba en el último año de
 49 prepa me la pasé como (2) preocupado por otras cosas y realmente nunca
 50 me preocupé por la universidad o sea por saber a qué universidad quería
 51 ingresar (1) entonces (.) ya cuando me puse a investigar qué es lo que
 52 quería estudiar (.) ya habían pasado las fechas límite para poder entregar
 53 papeles (1) para estudiar mis opciones que eran comunicación (.) eh teatro
 54 ciencias eh humanidades etcétera y:: me di cuenta que en el Estado de Baja
 55 California estaban abiertas las (.) convocatorias para las escuelas normales
 56 del estado (1) entonces yo sabía que no quería preescolar yo sabía que no
 57 quería primaria (.) y cuando leí que existía la licenciatura en educación
 58 artística me llamó mucho la atención porque pues toda la vida me he
 59 dedicado ah (.) bueno desde los 8 años (1) me he dedicado a hacer teatro a
 60 bailar a hacer cuentacuentos (.) conta historias (.) entonces era lo más
 61 relacionado a lo que a mí me gustaba y me apasionaba que era la danza y
 62 el teatro las artes escénicas (.) entonces entré para no perder el año (1) en
 63 lugar de estudiar cualquier otra cosa y (.) ya estando dentro de la carrera
 64 me di cuenta que era algo que me apasionaba mucho y me gustaba mucho
 65 estar frente a grupo (.) porque entré a trabajar desde mi primer semestre en
 66 la licenciatura (.) en diferentes escuelas y asociaciones del estado (.)
 67 trabajando dando clases (.) talleres impartiendo cursos (.) entonces me di
 68 cuenta que (.) que tenía cierta vocación para ello y yo creo por lo que
 69 pienso y siento que=que sí fue una vocación que nunca imaginé (.) pe::ro
 70 (.) que me llena mucho estar frente a grupo (.) o sea me llena mucho estar
 71 frente a mis alumnos y me llena mucho lo que hago y creo que la vida fue
 72 la que de cierto modo me puso dónde estoy y dónde me gusta estar
 73 entonces (.) fue por eso que termine (ahí)
 74 (5)

75 Mm Bueno (.) yo creo que esa pregunta (2) creo que todavía me la @sigo
 76 haciendo@

77 TD: @(5)@

78 Mm Me la sigo haciendo porque sigo descubriendo sigo descubriendo el hecho
 79 de porque (.) en un primer momento yo creo que en la edad de la
 80 adolescencia cuando estamos culminando la preparatoria pues tenemos un
 81 sinnfín de objetivos (.) y=y con opciones por ejemplo Raúl a diferencia de
 82 por ejemplo de Larissa sí siempre quise ser maestra (.) yo no (.) yo este
 83 caso (.) yo (1) yo tenía otras opciones en el hecho de estudiar otras carreras
 84 (.) sin embargo creo que son varios aspectos los que influyen en la toma de
 85 decisiones y más por ejemplo en la edad de la preparatoria (.) pues quizás
 86 a veces no somos tan conscientes de las decisiones que tomamos o quizá

87 hay mucho indecisión en eso (.) yo creo que (.) en mi caso el hecho de
 88 haber estudiado para maestro (.) pues fue (1) un tanto la (3) lo prematuro
 89 de la decisión (.) pero también la fluencia familiar (.) en el hecho (.) bueno
 90 eh=eh (2) papá maestro ese tipo de situaciones y pues tratar de (2) cómo
 91 cruzar esa línea (.) entonces creo que son aspectos que **influyen**
 92 cuando=cuando decidí ingresar a la normal donde estudié pues una normal
 93 donde estudió mi papá (.) entonces esa normal es=es aquí en estado de
 94 Zacatecas es un tanto característica (.) por el hecho que es una Normal
 95 rural y=y guarda mucha esencia (.) en=en el hecho de la política (.) del
 96 estudiantado y es un internado ahí viven los estudiantes y aparte la
 97 educación académica es una educación política entonces (.) como que (.)
 98 ya cuando me vine inmerso en este contexto (.) me empezó a agrandar (.)
 99 me empezó a agrandar como la=la (.) cuando ya me vi inmerso como
 100 menciona Raúl con los niños de (.) en las prácticas profesionales pues
 101 también me empezó a dar esa sintonía (.) de ser maestro ese show de ser
 102 maestro y creo que como (ahí) fui (1) fui=fui=fui (.) construyendo
 103 vocación (.) fui construyendo mi vocación (.) y=y pues ahorita ya soy
 104 maestro frente a grupo (.) estoy trabajando (.) a mí me gusta mucho
 105 trabajar con los niños (.) creo=creo que es algo como menciona Paola creo
 106 que es algo que (.) el papel de maestro (cuesta) mucho en la vida de los
 107 niños es un gran referente (.) y eso es algo importante para mí también (.)
 108 y creo esa pregunta por qué quiero ser maestro pues todavía estoy
 109 descubriendo @verdad todavía@ estoy descubriendo ahorita (.) pero me
 110 gusta mucho ser maestro y la vocación la tengo y=y=y ahorita considero
 111 que hice una buena elección

A discussão da temática é iniciada por Larissa que recorda do tempo de infância, pretendendo demarcar quando surgiu a decisão pela licenciatura. A jovem conta que desde criança se imaginava como professora (“desde pequena pensei que queria trabalhar com crianças”), expresso, especialmente, nos desenhos escolares sobre as profissões (“eu sempre me desenhava como professora”). Mesmo demonstrando vocação e desejo pela docência, Larissa afirma enfaticamente que não “estava segura” com a decisão, pois durante o ensino médio (“preparatória”) esteve envolvida com outros campos do saber - as engenharias. Essa experiência parece ter sido decisiva para que Larissa percebesse e reafirmasse o desejo em ser professora (“de todos os modos eu quero ser professora”). Já a escolha pela instituição de ensino superior foi guiada não somente pelas poucas opções de escolas normais em seu Estado (“Tlaxcala é um estado muito pequeno”), mas por ser uma instituição pública (“porque realmente é a única escola [normal] pública”).

Para Paola a principal motivação em ser professora advém do desejo em “contribuir de alguma forma com a sociedade”. A jovem vê na profissão docente a possibilidade de “fazer um impacto positivo em humanos”. Mesmo que “soe muito idealista”, Paola acredita no potencial da educação e assume a missão de impactar positivamente a vida de seus educandos, isto é, deixar marcas positivas e, dessa forma, contribuir com a sociedade. Assim, ela percebe esse ideal como algo a ser alcançado em sua prática pedagógica ao afirmar que “sim quero é fazer um impacto positivo”. A decisão pela licenciatura em educação pré-escolar emana de

um gosto pessoal e da não identificação com o trabalho com crianças pequenas e com adolescentes (“não me agradava pela idade das crianças”, “não gosto de lidar com adolescentes”). Quanto à escolha da instituição de ensino, a jovem elege a escola normal mais próxima de sua residência, não apresentando outras motivações para a sua escolha (“por razões de transporte e nada mais”).

Após um longo período de silêncio (dez segundos), e, motivado por Many, Raúl apresenta que a escolha por cursar licenciatura foi um “acidente”, revelando que não foi uma decisão planejada e almejada em um primeiro momento, tendo em vista que suas opções eram comunicação, teatro ou algum curso da área das humanidades. Raúl explica que durante o ensino médio (“preparatória”) não se preocupou muito com a universidade (“nunca me preocupei com a universidade”) e acabou perdendo as inscrições para os cursos que desejava. A abertura de inscrições para as escolas normais no estado de Baja California – México, especificamente para a licenciatura em artes, apresenta-se como uma oportunidade de não “perder o ano” e de prosseguir realizando algo que se identifica e que ama desde os oito anos de idade (“o mais relacionado com o que eu gostava e era apaixonado, que era dança e o teatro”).

Já inserido no curso, Raúl relata que desde o primeiro semestre iniciou sua prática educativa “dando aula” e “conduzindo cursos”. A experiência com a instituição escolar e com os educandos o fez descobrir que tinha vocação para a docência (“percebi que tinha certa vocação para isso”). Uma vocação que “nunca imaginou”, mas que o destino o direcionou para tal (“a vida foi o que de certo modo me colocou onde estou e onde gosto de estar”). Raúl expressa de forma intensa que a convivência com os estudantes é algo que gosta muito (“que me apaixonou muito e gosto muito”). O jovem conclui a narrativa demonstrando sentimento de satisfação e de completude ao expressar por três vezes que a docência o “preenche muito”.

Na sequência, Many, entre risos, responde a pesquisadora que ainda se faz essa pergunta (“porque sigo descobrindo”), manifestando que não possui clareza das reais motivações que o levou a escolher a licenciatura. Em oposição à narrativa de Larissa, e, de forma enfática, ele afirma que nem sempre desejou ser professor, pois “tinha outras opções, no fato de estudar outros cursos”. Many situa o momento de sua escolha a fase da adolescência para justificar que foi “premature da decisão” e que nesse período “não somos tão conscientes das decisões que tomamos” ou que há “muita indecisão”.

Posteriormente, Many revela a influência familiar (“papai professor”) não apenas na escolha do curso, mas também da instituição de ensino (“onde estudei, pois é uma normal onde estudou meu pai”). O jovem apresenta a escola normal rural a partir da ótica positiva,

enfatizando que para além da educação acadêmica há preocupação com a “educação política”, isto é, com a formação do sujeito crítico. A inserção nesse contexto formativo permitiu que Many se identificasse com a profissão docente ao afirmar duas vezes que “começou a gostar”.

Many valida à proposição de Raúl no que se refere à prática profissional e demonstra compartilhar do mesmo sentimento, ao expressar que começou a “dar essa sintonia de ser professor” e “esse show de ser professor”. Em outras palavras, a partir da prática educativa, o jovem percebe que começou a construir sua vocação docente (“fui construindo minha vocação”). Atualmente Many trabalha com crianças e demonstra gostar muito do que faz, validando a proposição apresentada por Paola sobre o impacto positivo nos educandos (“o papel do professor custa muito na vida das crianças, é uma grande referência e isso é uma coisa importante pra mim também”). O jovem encerra a narrativa expondo que ainda está descobrindo as motivações que o levou a docência. Porém, demonstra satisfação com sua escolha (“gosto muito de ser professor e a vocação eu tenho e agora considero que fiz uma boa escolha”).

Com base no segmentado apresentado, observa-se que os participantes constroem uma narrativa paralela sobre a temática proposta, isto é, cada jovem apresenta suas motivações na escolha do curso de licenciatura. É possível identificar longas pausas entre os turnos de fala e apenas Many retoma as proposições dispostas por seus colegas, ora para validar e ora para se opor. Diferentes motivações são apresentadas na decisão pela licenciatura, tais como: sonho de infância, desejo em impactar positivamente a vida dos educandos e contribuir com a sociedade, influência familiar e identificação por determinado campo do saber. Por outro lado, notam-se duas perspectivas nesse processo: a vocação pela docência, ou seja, como uma aptidão natural e a construção da vocação a partir do exercício da profissão por meio dos estágios e das relações com os educandos. Por fim, apesar das diferentes motivações para a escolha da profissão docente os jovens demonstram sentimento de satisfação com a escolha.

3.4.2 GD LIBERDADE – “Não apenas ensinamos, mas também aprendemos”

Na intenção de conhecer como ocorreu a escolha do curso de licenciatura e da universidade de origem, a pesquisadora abre a discussão do GD com a seguinte pergunta (Passagem Inicial, linhas 01 a 71):

01	Y:	Pueden contar un poco sobre las razones (.) que los llevaron a elegir
02		estudiar licenciatura y:: (.) la universidad donde estudiaron donde
03		están estudiando (3)

- 04 Cm: L°Uhum°
 05 Y: o sea por qué elegirán estudiar licenciatura y por qué eligieron
 06 estudiar en la universidad pública;
 07 Cm: Bueno yo comienzo mis razones (1) eh:: (.) me gusta mucho
 08 compartir con las personas (1) y::: me involucré en el mundo de la
 09 danza, (.) y comencé:: (1) a intentar dar unas clases (1) y vi que me
 10 gustaba transmitir el conocimiento
 11 Y: L°Aham°
 12 Cm: entonces esa fue una razón que me llevó a estudiar una (.) la rama
 13 de la licenciatura (1) eh (1) y ya la parte de educación física (.) por
 14 qué tenía que ser educación física (.) porque fue un gusto personal
 15 (1) me gustaba en el colegio siempre me sentí como atraído (.) y (.)
 16 lo relacioné con el mundo (.) pues en el que yo me muevo podría
 17 estudiar tranquilamente licenciatura y trabajar con un tema de
 18 danza (1) eh (1) esa fue como mi (.) mis razones
 19 Dm: (3) Bueno pues mi razón eh a grandes rasgos es que siempre me ha
 20 llamado la atención la enseñanza (1) eh (1) y sí sé que estoy ligado
 21 a una tradición en la familia que todos (1) o la mayoría que han
 22 podido estudiar (.) han hecho licenciaturas entonces (.) (creía) que
 23 de ahí también nace un vínculo (.) y con relación en las ciencias
 24 sociales efectivamente esa era la=la licenciatura que=que me
 25 apasionaba o por lo menos la ciencia que=que más me hay llamado
 26 la atención (.) de todas las posibilidades que me ofrecía la
 27 universidad (.) y ahí voy con lo que preguntas con relación a la
 28 universidad pública es que (1) eh digamos que por la condición
 29 social, de la que vengo y por las posibilidades en términos
 30 académicos que hay en (.) en nuestra ciudad o nuestro
 31 departamento mejor (1) eh (.) esa era como la=la única posibilidad
 32 o pelo menos la más viable yo creo que respondí tus dos preguntas
 33 Jessi
 34 Um: Eh bueno yo (1) eh (.) licenciatura (3) pienso que tiene que ver algo
 35 más como (2) desde que estaba pequeño siempre me apasionaba
 36 como por (1) aprender enseñar y aprender otra vez no solamente
 37 enseñar nosotros (.) yo sé que ellos dos probablemente y vos
 38 Jessica también sabes qué no solamente enseñamos (sino) que
 39 aprendemos también (.) de los chicos y de las personas con quien
 40 estemos (1) y me apasionaba mucho por las ciencias:, de (.)
 41 médicas y de la salud
 42 Y: L°Aham°
 43 Um: entonces realmente desde pequeño pensaba como (.) medicina
 44 como todo niño de Colombia de Antioquia (.) o profesor (.) eran
 45 como mis dos posibilidades (1) luego crecí me apasionando por los
 46 deportes y cosas así (.) todavía no tenía claro que va a ser una
 47 licenciatura (.) y menos en deporte (2) lu::ego decidí a competir a
 48 empezar a competir y luego me fue bien (.) me empezó a gustar
 49 más el tema de los deportes entonces (.) por ahí como que lo enlace
 50 (1) en el momento en que me presente a la Universidad de
 51 Antioquia me presente dos más (.) a la Universidad de San
 52 Buenaventura (.) y al
 53 Y: L°Aham°
 54 Um: Politécnico Jaime Isaza Cadavid para estudiar licenciatura en
 55 educación física (1) a las tres pasé pero como dice Daniel (.) la
 56 universidad pública la Universidad de Antioquia acá (1) en
 57 Antioquia tiene mucho renombre (1) ((barulho externo)) realmente
 58 es una de las mejores universidades no solamente de Antioquia sino
 59 del país (1) en el hecho de ser pública también me ha dado como (.)
 60 una construcción política de poder hablar de poder expresar como
 61 mis opiniones
 62 Y: L°Aham°
 63 Um: y todo eso (1) entonces (.) es por eso que decir escoger (eso);

64 Cm: Si eso yo también iba a comentar como que la razón de (1) de salir
 65 graduado de la Universidad de Antioquia (.) eh (.) tiene un peso acá
 66 en Colombia ya tiene peso salir de la universidad aunque es pública
 67 y=y (.) y tiene problemas pues (2) eh (1) por el tema de las
 68 protestas los paros (.) que tienen sus (.) sus claros objetivos pues sí
 69 (.) eh (.) igual salir graduado de la Antioquia es un prestigio (.) es
 70 algo muy bonito (1) que no cualquiera se da el lujo y=y es un honor
 71 cómo poder participar del Antioquia (.) de la universidad

Caio, sem indicação dos demais participantes, inicia a narrativa (“bom, eu começo”) afirmando que “gosta de compartilhar com as pessoas”. O jovem relata o seu envolvimento com o mundo da dança, experiência que o possibilitou descobrir que “gostava de transmitir o conhecimento” e o influenciou na decisão por cursar uma licenciatura (“essa foi uma das razões que me levou a estudar uma licenciatura”). A escolha do curso de educação física apresenta-se na narrativa do jovem como a única opção (“educação física porque tinha que ser educação física”), tendo em vista a atração pela disciplina e a possibilidade de prosseguir atuando “com um tema da dança”.

Como primeira justificativa para a escolha do curso de licenciatura, Daniel afirma que o ato educativo sempre chamou sua atenção. Em um segundo momento, ele anuncia que está ligado a uma “tradição familiar” em que “todos ou muitos que puderam estudar fizeram licenciatura”. O uso da expressão “tradição familiar”, seguida da palavra “vínculo” denota que a decisão pela profissão docente é passada de uma geração para outra no contexto familiar de Daniel. Conforme o jovem, a escolha da licenciatura em ciências sociais surgiu de um gosto pessoal por esse campo do conhecimento (“licenciatura que eu era apaixonado ou pelo menos a ciência que mais me chamou atenção”). Quanto à instituição de origem, ele percebe a *Universidad de Antioquia* como a única possibilidade de continuar estudando (“essa era a única possibilidade ou pelo menos a mais viável”), considerando a “condição social” a qual pertence.

Uribe amplia à proposição de Daniel e de Caio acerca do ato educativo, argumentando que não apenas se transmite o conhecimento, pois o processo de ensino e aprendizagem envolve “aprender, ensinar e aprender” de todos os educandos. Ao trazer para a discussão o aspecto da aprendizagem, Uribe envolve o grupo (Caio e Daniel) e a pesquisadora em sua narrativa, objetivando defender uma concepção coletiva sobre educação, mesmo que a ideia não tenha sido abordada pelos demais participantes e pela entrevistadora (“sei que provavelmente vocês dois e você Jéssica sabe que não somente ensinamos, mas que também aprendemos”).

No que diz respeito à escolha da profissão docente, Uribe retoma o tempo de sua infância para delimitar quando surgiu o desejo em ser professor. Nesse momento, são apresentadas duas profissões, são elas: médico e professor (“desde pequeno pensava medicina como toda criança da Colômbia ou professor, eram as minhas duas possibilidades”). Nota-se que a primeira opção apresenta-se como um sonho não apenas de Uribe, mas de toda criança de seu país, indicando o reconhecimento e a valorização dessa profissão por parte dos colombianos.

O jovem narra seu percurso com a educação física dentro de uma sequência de acontecimentos, fazendo uso da palavra “logo” para demonstrar como a atração pela área do saber foi construída através de diferentes experiências: “cresci apaixonado”, “comecei a competir” e “comecei a gostar mais do tema”. No entanto, mesmo que a profissão docente tenha sido apontada como um caminho a ser seguido na infância, Uribe, em um primeiro momento, expressa incerteza se faria uma licenciatura. Por outro lado, observa-se que as experiências esportivas foram decisivas para a escolha do curso.

Com relação à escolha da universidade de origem, Uribe foi aprovado em três instituições de ensino superior. Porém, valida e amplia a proposição de Daniel de que a *Universidad de Antioquia* “tem muito renome” não apenas no departamento em que vivem, mas a nível nacional (“é uma das melhores universidades não somente em Antioquia, mas do país”), aspecto que o levou a optar por essa instituição de ensino. Assim, entende-se que Uribe não compartilha da mesma condição social de Daniel, pois a *Universidad de Antioquia* não foi escolhida por ser a única opção ou a mais viável, mas pela qualidade e reconhecimento da instituição.

Uribe concebe a universidade pública como espaço de abertura ao elaborar a proposição positiva referente à construção política e a liberdade de expressão (“falar e expressar minhas opiniões”). Caio valida a proposição de Uribe e acrescenta enfaticamente que “sair graduado da Universidade de Antioquia tem um peso aqui na Colômbia”, isto é, há um reconhecimento social se formar nessa instituição de ensino. Essa percepção é reforçada pelo jovem por meio da afirmativa de que mesmo com as greves e com as paralizações, é um “prestígio”, “é algo muito bonito” e “é uma honra poder participar da Antioquia”.

Os jovens do GD liberdade discutem a temática proposta por meio de uma narrativa paralela. Entretanto, observa-se que Uribe faz referência aos demais participantes do grupo para tratar dos temas referentes à educação e à universidade de origem. Diferentes motivações são apresentadas na escolha do curso de licenciatura, como: influência/tradição familiar, sonho de infância, gosto pessoal por determinado campo do conhecimento e o interesse pelo

processo educativo. Além disso, identificam-se aspectos relacionados à concepção da profissão docente, como: interesse em transmitir o conhecimento e de ensinar e aprender a partir da relação com os educandos. A temática da universidade de origem proporcionou um maior envolvimento dos participantes do GD, que concebem a instituição de ensino superior como espaço de excelência nacional, de reconhecimento, de possibilidade de continuar estudando e de construção política. Nesse caminho, expressam orgulho em fazer parte da *Universidad de Antioquia*.

3.4.3 GD DESCONSTRUIR – “A licenciatura faz parte da minha vida”

Com o intuito de conhecer como se deu a escolha pelo curso de licenciatura, a pesquisadora dirige aos jovens a seguinte pergunta (Passagem inicial, linhas 01 – 76):

- 01 Y: Pra começar a discussão eu gostaria que vocês pudessem contar um pouco
02 como é que foi a escolha do curso de licenciatura e a escolha pela
03 universidade onde vocês estudaram ou estão estudando
04 (9)
- 05 Mf: Vai seguir a mesma ordem (.) ou como vai ser. @(.)@
06 Mm: Pode começar Maria já pega
07 Mf: Aí (.) assim licenciatura faz parte da minha vida desde sempre porque minha
08 família tem uma escolinha dessas (.) eu sou do interior
09 Y: ^LAham
10 Mf: de Pernambuco e minha família tem uma escolinha eu nunca fui muito
11 ligada a essa escola não; mas assim -tava presente minhas tias elas são
12 diretoras; então (.) eu via desde sempre e também foi muito natural pra mim
13 sempre foi uma coisa (.) eu cheguei a fazer pedagogia na UPE que é a
14 Universidade de Pernambuco que fica lá no interior também
15 Y: ^LAham
16 Mf: só que por diversos fatores (2) eu acabei deixando e como eu passei no curso
17 de letras aqui na capital em Recife (1) eu:: decidi vir eu tive um professor de
18 espanhol no ensino médio que era muito legal muito viajado e:: descolado
19 @então @(.)@ eu achava que eu iria ser igual se eu fizesse letras espanhol
20 @(1)@ e foi isso (.) e acabou que eu escolhi a licenciatura desse jeito foi
21 bem natural pra mim (.) muito legal eu gosto;
22 (8)
- 23 Mm: Eu: minha decisão por cursar licenciatura em química vem do segundo
24 colegial (.) eh eu estava naquele momento ali indeciso ainda pensava em ir
25 pra algumas das engenharias possíveis (1) mas eh: eu tive assim uma
26 intercorrência onde eu tive que estudar de manhã trabalhar a tarde não eh
27 trabalhar a tarde e estudar:: no período não calma (.) eu trabalhava durante a
28 manhã né
29 Y: ^LAham
30 Mm: estudava pro vestibular a tarde e a noite eu cursava o ensino médio noturno
31 (1) e assim sexta-feira ninguém ia @só eu lá na escola@
32 TD: ^L@(.)@
33 Mm: e ficava eu e o professor de química aula particular basicamente de química
34 (.) e aí eu fui entendendo muita coisa de química e eu falei @nossa vou
35 ficar foda né@
36 TD: ^L@(1)@
37 Mm: aí eu fui ver que química respondia tudo eu falei ah::: @isso aqui que eu vou

- 38 querer@ aí terminou acho que o terceiro colegial eu tinha prestado
 39 vestibular no @segundo@ e passei né na UFTM mesmo em química (.) aí eu
 40 falei ah vou prestar de novo prestei no terceiro colegial e eu entrei na
 41 licenciatura em química (.) aí o primeiro semestre foi muito difícil porque
 42 exigia muita matemática matemática pra quem (.) estudou em escola pública
 43 sabe como é que é; (1) mas assim depois eu vi que química é resposta pra
 44 tudo e eu continuei e -tô aqui até hoje
 45 (5)
- 46 Cf: Então minha decisão por licenciatura eu acho que vem desde sempre (.) eh::
 47 (.) todo mundo na família sempre comentou muito que eu era muito
 48 professora sempre foi um comentário muito presente assim (.) eh:: (1) mas
 49 assim (.) passei o ensino médio toda apaixonada pelas linguagens pelo
 50 ensino de língua portuguesa principalmente (1) eh:: (.) e lia muito e fazia
 51 muita coisa então eu acho que meu encantamento pelas letras ele começou
 52 de verdade assim pelas letras assim no caso literatura e línguas; no ensino
 53 médio que foi onde eh:: pelo incrível que pareça eu fui pra uma escola
 54 pública e era onde tinha foi meu primeiro contato com biblioteca (.) e aí:: (.)
 55 eu comecei assim a (.) desfrutar desse meu lado e conhecer um pouco mais
 56 esse meu lado (.) educadora (.) nesse no ensino médio mas, não foi logo após
 57 a conclusão do ensino médio que eu comecei depois
- 58 Y: L°Aham°
- 59 Cf: do ensino médio eu comecei a trabalhar (2) passei um ano e meio
 60 trabalhando aí na mudança de emprego que eu decidi (.) fazer aí eu acabei
 61 percebendo que não era muito o que eu queria e passei a estudar pra passar
 62 no vestibular (1) e aí passei no vestibular decidi eu comecei estudando
 63 pensando em fazer fisioterapia, algum curso da área de saúde que era onde
 64 eu trabalhava antes aí comecei @nada a (.) ver nada a ver@ comecei
 65 estudando estudando e @eu disse meu Deus o que eu estou fazendo aqui@
 66 aí foi das humanidades que eu comecei a estudar as humanidades que foi
 67 logo no período em que -tava em transição né
- 68 Y: L°Aham°
- 69 Cf: mudando do lado tradicional pra o:: (2) (°enfim°) e daí eu comecei a estudar
 70 as humanidades e o coração só fez bater mais forte (.) e (1) daí eu percebi
 71 que seria das humanidades seria mais indicado estudar as linguagens e por
 72 isso encontrei (.) me encontrei em letras assim (.) e letras espanhol não tive
 73 espanhol no ensino médio e nem no fundamental assim tinha praticamente
 74 contato nenhum (.) mas eu vi a vantagem de: passar no curso (.) eh:: de
 75 seguir adiante com (.) esse desejo de ser professora de línguas (1) e aí
 76 comecei (.) a graduação

Após uma pausa de silêncio de nove segundos, Maria procura organizar a ordem de fala, questionando o grupo se seguiria a mesma sequência da apresentação inicial. Em resposta, Manuel incentiva Maria a iniciar a narrativa (“pode começar Maria”). A jovem aborda o aspecto natural de sua escolha, sendo impossível estabelecer uma demarcação temporal de quando surgiu o desejo em ser professora (“licenciatura faz parte de minha vida”). Maria conta que sua família possui uma “escolinha”. Mesmo não sendo “muito ligada” a essa instituição, o contexto escolar sempre esteve presente em sua vida (“tava presente” [e] “eu via sempre”). Assim, o convívio com as tias professoras trouxe a percepção da escolha pela docência como algo “natural”, que pertence a sua natureza humana e como uma vocação a ser seguida.

Em um primeiro momento, Maria ingressa no curso de pedagogia na universidade estadual de sua região. Contudo, por motivos não revelados (“por diversos fatores”), a jovem abdica do curso e opta por ingressar na graduação em letras-espanhol na capital, Recife. Observar-se que ao desistir da graduação em pedagogia, Maria não abre mão da profissão docente, pois permanece na habilitação em licenciatura. A escolha da graduação em letras-espanhol está associada àquilo que o curso poderia lhe oferecer: ser “descolada”, “legal” e “viajada” assim como o seu professor de espanhol do ensino médio, indicando a influência do docente na escolha (“então eu achava que seria igual a ele”). A jovem encerra seu relato avaliando, mais uma vez, que foi uma escolha natural e que está satisfeita (“eu gosto”).

Em direção oposta à proposição de Maria, Manuel sinaliza que a decisão por cursar licenciatura em química não se deu de forma natural, pois durante o ensino médio esteve indeciso quanto à escolha do curso (“pensava também em algumas engenharias possíveis”). No entanto, o jovem relata que a partir de uma “intercorrência” – da mudança de rotina e da necessidade de trabalhar no período matutino e fazer curso pré-vestibular no período vespertino, se vê obrigado a estudar a noite. Manuel explica a dinâmica da escola “sexta-feira ninguém ia, só eu lá na escola” para demonstrar o contato mais próximo com o professor de química (“aula particular basicamente”). Essa experiência permitiu ao jovem a aquisição de novos conhecimentos (“fui entendendo muita coisa”), o envolvimento com a disciplina (“na aula de química eu respondia tudo”), bem como foi decisiva para a escolha da licenciatura em química.

Assim como Maria, o jovem revela outro sentido para a escolha do curso. Manuel considerou o que se tornaria a partir da formação enquanto químico “vou ficar foda” e é “isso que eu vou querer”. Nesse sentido, o uso da palavra “foda” denota um sentido positivo e está associada ao domínio de conteúdos relativos a esse campo do conhecimento. Mesmo entendendo muita coisa de química, ele explica que no começo do curso teve dificuldade com a disciplina de matemática, associando-a com o ensino ofertado na escola pública (“quem estudou em escola pública sabe como é que é”). Contudo, a percepção de que “a química é resposta pra tudo” o fez permanecer no curso e seguir adiante.

Da mesma forma que Maria, Carol apresenta o aspecto natural de sua escolha, declarando que a decisão pela licenciatura “vem desde sempre”. Em seguida, Carol acrescenta que sua família sempre comentou que ela “era muito professora”. Não obstante, observa-se que essa percepção advém apenas de seu contexto familiar, pois a jovem revela que a decisão por cursar licenciatura não ocorreu de forma natural, mas foi um processo de descobrimento. Foi no ensino médio, a partir das experiências com os espaços de leitura (“fui pra uma escola

pública e era onde tinha foi meu primeiro contato com biblioteca”) e com o universo da linguagem (“lia muito, fazia muita coisa” [...] “toda apaixonada pelas linguagens”), que Carol começou a descobrir seu “lado educadora”.

No entanto, o processo de “conhecer um pouco mais” seu “lado educadora” não finalizou ao término do ensino médio. Após a conclusão da educação básica, Carol ingressou no mercado de trabalho, onde atuou por 1 (um) ano e meio na área da saúde. A jovem conta que foi na mudança de emprego que percebeu que “não era muito que queria”. Assim, decidiu estudar para o vestibular em fisioterapia ou “algum curso da área de saúde” por ter relação com que trabalhava anteriormente. Entre risos, a jovem expressa ausência de sentindo no curso que almejava (“nada a ver nada a ver”) e se questiona “meu Deus o que eu estou fazendo aqui”, indicando insatisfação. A partir dessa experiência, Carol decide estudar as humanidades, demonstrando sentimento de preenchimento (“o coração só fez bater mais forte”) pela graduação em letras (“me encontrei em letras”). De forma enfática ela expressa que não teve “contato nenhum” com a língua espanhola durante o ensino médio, porém vê a possibilidade de passar no curso e “seguir adiante com esse desejo de ser professora de línguas”.

A discussão da temática proposta girou em torno da escolha do curso de licenciatura. Desse modo, a pesquisadora questiona sobre as motivações que os levaram a escolher a universidade que estudam ou estudaram (Passagem Inicial, linhas 78 a 117):

- 78 Y: E como é que foi a escolha da universidade
79 (6)
80 Cf: Rapaz é porque assim aqui:: letras (.) na::: na universidade tem
81 algumas (.) algumas faculdades particulares
82 Y: L^Aham
83 Cf: sendo que assim (1) não é não sei se (.) não é muito bom quanto é com
84 relação à formação não é tão boa não digo de todas mas; parte mas não
85 é tão boa como se fosse numa federal (1) e aí a minha escolha foi mais
86 por isso assim por saber que eu ia pela certeza de ter uma boa formação
87 além de inúmeras possibilidades e oportunidades que iriam aparecer
88 dentro (.) da (.) da universidade federal (.) eu acho que foi mais por
89 isso
90 (13)
91 Mf: @Vai Manuel@
92 TD: @(2)@
93 Mm: Ah eu (.) não sab- foi mal (2) então eh: na época o que eu fiz (.) eu
94 prestei todos os vestibulares possíveis eu prestei Unicamp USP Unesp
95 (.) e o Enem (.) bom a USP era a minha primeira opção eu passei
96 na=na primeira fase na segunda eu passei também (.) só que::: (.) eh eu
97 não prestei @atenção na chamada@ e acabou que me chamou e eu não
98 fui (.) aí na Unesp eu não consegui fiquei na lista de espera (.) aí já -
99 tava matriculado na UFTM quando me chamaram na lista de espera eu
100 falei já -tava na UFTM num quis ir
101 Y: L^oAham^o

- 102 Mm: na Unicamp eu fiquei na segunda:: na segunda fase @não consegui
 103 passar não@ lá era bem puxado (essa) prova aberta; aí como eu já –
 104 tava na UFTM eu fiquei (.) eu optei por ficar na UFTM (.) **e não me**
 105 **arrependo não** sinceramente foi o melhor curso assim que eu tive na
 106 minha vida (.) não trocaria sem dúvida não trocaria não (.) foi muito
 107 bom
- 108 Mf: Ownt @(.)@ eh como eu te disse eu fiz na UPE pedagogia então::
 109 meio que assim (.) eu já via a universidade pública como algo que eu
 110 queria que eu já tinha ideia do que era e eu queria seguir por aí (.) e
 111 quando eu prestei o vestibular novamente que passei aqui na UFPE (.)
 112 por ser uma universidade pública por ser numa cidade distante de onde
 113 eu morava que na época era um fator que me influenciava por ser uma
 114 grande universidade (.) bem conceituada (.) eu acabei escolhendo (.)
 115 ficar nela e abdicando da UPE (.) mas (1) na época foi mais por fatores
 116 assim (.) não relacionados à universidade em si mas ao momento
 117 pessoal que eu -tava vivendo;

Os jovens revelam diferentes motivações na escolha da universidade de origem. Carol apresenta a ideia de que as instituições de educação superior públicas (federais) oferecem uma formação de melhor qualidade em comparação às instituições privadas, que em sua concepção “não é muito bom quanto é com relação à formação” em uma federal. Nessa direção, a jovem elege a universidade federal na “certeza de ter uma boa formação” e mais oportunidades acadêmicas (“inúmeras possibilidades e oportunidades”), entendendo a universidade pública a partir da ótica positiva e dos possíveis ganhos com a formação que receberia.

Por outro lado, Manuel não apresenta uma instituição específica de ensino superior, dando a entender que o seu objetivo principal era ingressar em uma instituição que fosse pública. Desse modo, o jovem prestou muitos vestibulares (“eu prestei todos os vestibulares possíveis”) na tentativa de conseguir uma vaga em universidade pública (“eu prestei Unicamp, USP, Unesp e o Enem). Dentre as diferentes instituições, Manuel ingressa na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), demonstra satisfação com sua escolha (“não me arrependo não”) e enfaticamente avalia que tomou a decisão correta (foi o melhor curso assim que eu tive na minha vida”). Assim, conclui que “sem dúvida não trocaria” de instituição.

Maria iniciou sua formação acadêmica na Universidade de Pernambuco cursando pedagogia. A experiência nessa instituição fez com que a jovem conhecesse um pouco da dinâmica da universidade pública e tivesse a certeza daquilo que desejava para seu processo formativo (“tinha ideia do que era e eu queria seguir”). Em um segundo momento, Maria revela outro sentido para a escolha da instituição de origem, que não está relacionado apenas ao fator público e a qualidade/reputação da universidade, mas a distância da instituição (“por ser uma cidade distante de onde eu morava”). Maria não adentra em detalhes sobre a situação que viveu naquela época, mas deixa claro e enfatiza que a principal motivação não está

associada “a universidade em si”. Acredita-se que esse momento se diz respeito à relação da jovem com sua família e que a oportunidade de estudar longe de casa atuou, de certa forma, com um escape.

Com base na discussão feita pelo grupo, observa-se que os participantes do GD não discutem as temáticas propostas pela pesquisadora de forma coletiva, pois a narrativa é realizada por meio do relato individual de como ocorreu a decisão do curso de licenciatura e da universidade de origem. Além disso, nesse primeiro momento, foi possível observar que os jovens encontram-se no processo de compreensão da dinâmica de um grupo de discussão. Nesse sentido, eles buscam organizar a ordem das falas, que apresenta longas pausas entre uma narrativa e outra. Por outro lado, o fato de se conhecerem proporcionou uma interação de grupo por meio de risadas e do incentivo para que o outro continue o relato.

O grupo apresenta diversas motivações na escolha do curso de licenciatura, são elas: influência familiar, identificação e gosto por determinada disciplina escolar (química, letras e letras espanhol) e a influência de professores. Destaca-se a importância das experiências escolares vivenciadas durante o ensino médio na decisão pela docência, especificamente as experiências com os docentes, com as disciplinas e com os espaços da instituição escolar. Maria e Manuel veem na licenciatura a possibilidade de alcançarem um objetivo pessoal e se tornarem como os seus professores: “foda”, “descolado” e “viajada”. Já a influência familiar é percebida na trajetória escolar de Maria e de Carol, tendo em vista que a profissão docente é posta como um caminho já esperado, isto é, como algo natural.

No que se refere à instituição de ensino superior, o grupo entende a universidade pública como espaço de excelência, de garantia de uma boa formação e de abertura para muitas possibilidades de desenvolvimento acadêmico. Entretanto, Manuel e Maria revelam outros significados. Para Manuel a universidade pública representa a única possibilidade de continuar estudando. O jovem não aprofunda nessa discussão, porém entende-se que a escolha da universidade pública deriva de uma condição econômica e social menos favorável. Por fim, Maria, durante a escolha da instituição, considera questões para além da qualidade da universidade pública e que parece estar associada ao relacionamento interpessoal com sua família.

3.5 EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO NA AMÉRICA LATINA

Esta seção analisa as experiências de jovens universitários que realizaram intercâmbio em universidades Latino-Americanas, especificamente nos seguintes países: Brasil, Colômbia

e México. Os GDs “Diferença”, “Liberdade” e “Desconstruir” discutem diferentes aspectos da mobilidade acadêmica, que ultrapassam as experiências na universidade de intercâmbio e são percebidas nas relações interpessoais e culturais.

3.5.1 GD DIFERENÇA – “Tudo foi completamente diferente”: Experiências na universidade estrangeira

Para os jovens mexicanos o programa de mobilidade acadêmica Paulo Freire apresenta-se como uma oportunidade de conhecer outra cultura. Nesse caminho, a pesquisadora lança uma pergunta, buscando conhecer a experiência na universidade estrangeira (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 113 a 239):

- 113 Y: Bueno (.) ahora vamos a hablar un poco sobre la experiencia de intercambio (.)
 114 eh ustedes pueden contar un poco sobre las experiencias que tuvieron en la
 115 universidad de intercambio
 116 (6)
- 117 Pf: Bueno (.) este:: (.) yo desde el hecho que llegamos a (.) yo pensé? (1) que la
 118 formación de maestros en Brasil era pues como no conocía nada más es igual
 119 que aquí es una normal (.) eso pensé; (.) pues una normal ya como lo mencionó
 120 Raúl no se asemeja nada lo que es una universidad (.) bueno es formación pero
 121 no es como una universidad entonces desde el hecho de llegar a una universidad
 122 ya fue: diferente para mí (1) entonces (.) fue esto (.) fue llegar una universidad
 123 ver la cultura ver (.) como eran los alumnos (.) las ideas que tenían (.) los
 124 maestros cómo eran cómo se relacionaban con los alumnos (.) ahí todavía no fue
 125 tanto como el hecho de que aprendía porque pienso que a lo mejor aprendí más
 126 de lo que viví de la experiencia (.) qué de conocimiento en sí (.) bueno también
 127 aprendí mucho pero (1) para mí fue un poco más rico la experiencia y lo que
 128 viví la cultura este conocer nuevas formas de ser de vestir de todo (.) entonces
 129 yo pienso que (.) esa fue cómo una experiencia también (.) otra de las
 130 experiencias del intercambio relacionadas con la escuela fue cuando nos
 131 llevaron a conocer hum:: (.) las escuelas creativas no sé como se decía se dice
 132 bien; (.) pues qué son como escuelas muy muy diferentes a que yo conocía en
 133 México de una escuela (.) como escuelas al aire libre donde los niños (.)
 134 estudian pero como muy libremente (6) ((travou)) sobre Paulo Freire también la
 135 misma pedagogía Paulo Freire fue como todo muy distinto a que yo conocía (.)
 136 fueran experiencias pues que me contribuyeron mucho a mi formación como
 137 docente (.) ya cuando llegué aquí pues ya tenía una perspectiva totalmente
 138 distinta a la que (.) tenía antes de ir
- 139 Lf: A mi igual a caso de Paola siento que más que un::: (1) conocimiento
 140 relacionado a contenidos (.) escolares (.) porque nosotros no van me dejar a
 141 mentir (.) cuando fuimos a pedagogía que era la carrera que nos tocaba a los
 142 cinco de educación básica (1) eh::: llegamos y solamente escuchábamos pero
 143 escuchábamos y no entendíamos (1) lo que ellos hablaban (1) pero sin en
 144 cambio eh=eh en relación a la experiencia con el idioma (.) con la gastronomía
 145 con::: la::: etnia con la forma de cómo dice Paola la forma de vestir fu::e siento
 146 que eso fue lo que nos enriqueció: o me enriqueció más (.) en hecho de conocer
 147 la cultura más que los contenidos pedagógicos la cultura la forma de
 148 desarrollarse el como tienen (.) las personas una idea totalmente diferente a la
 149 que en México tenemos (2) y::: pues creo que en relación al impacto::: en
 150 cuestión educativa también fue la escuela creativa (1) el hecho de cómo tienen
 151 sus salones (.) cómo tienen las bancas eh cuántos alumnos trabajan eh en

152 relación a preescolar el método Montessori desde pequeños ellos trabajan con
153 el método Montessori (.) algo que nosotros dejamos de lado en cuestión a=a ese
154 método (.) también, (.) eh (2) cómo son los alumnos desde pequeños desde de 4
155 o 5 años ellos llegan y te dicen hola tía hola tía (1) o sea: aquí muy pocos niños
156 tienen la capacidad de expresarse desde pequeños porque muchos de ellos son
157 tímidos y creo que en Brasil todos los niños tienen desarrollada la habilidad de
158 comunicación la habilidad de comunicarse con otras personas (.) de entablar
159 relaciones sin conocerte sin saber qué tipo de persona: (.) eres tal vez; (.)
160 entonces pues esa fue como la experiencia más=más grande el conocer como
161 son los niños allá qué es totalmente diferente a como son los niños aquí o como
162 nosotros lo educamos desde pequeños nos enfocamos más a que aprendas a
163 somar a que aprendas a restar a que aprender a multiplicar y no que aprendan a
164 socializarse (.) con otras personas

165 Mm: Bueno (2) yo @(.)@ (1) yo creo bueno yo sí difiero un poquito en lo que
166 mencionan (.) por el hecho de que si hay muchas diferencias pero también hay
167 muchas similitudes (.) en el contexto de Brasil y México y creo por ejemplo
168 también conocí dentro de la misma universidad estudiantes de Colombia y
169 estudiantes (2) bueno de Colombia ahorita me=me recuerdo más (.) ellos
170 platicaban su contexto y caíamos en la conclusión de que muchos de los países
171 latinoamericanos tenemos muchas coincidencias en varias cosas (.) y ((tosse))
172 por ejemplo (.) algo yo en la universidad pues vi cosas muy interesantes que
173 quizá dentro de mi formación en una normal pues no son tan comunes verdad (.)
174 pero también hubo otras cosas que si las veía y yo decía bueno esto también está
175 en México o sea en Brasil hay escuelas privadas como=como está que
176 mencionan (.) y hay escuelas públicas (.) y en México también hay escuelas
177 privadas que=que quizá no las conocemos pero que también pueden brindar ese
178 tipo de educación y hay escuelas públicas que=que=que (.) que se relacionan
179 mucho porque yo si me fijé mucho en las escuelas públicas a las que visitaba en
180 Brasil y algunas si tenían como que mismos mismas características (.) dentro de
181 la universidad algo que se me hizo muy interesante es que (.) por ejemplo en
182 el curso de pedagogía (1) habíamos mayoría eran mujeres (.) la mayoría eran
183 mujeres y yo creo que eran contados (.) los=los los hombres que había ósea pero
184 en su mayoría de hecho había un curso donde eran puras mujeres y por ejemplo
185 aquí en México (.) hay también normales de mujeres pero hay normales de
186 hombres también de puros hombres maestros o sea maestros eh (1) y por
187 ejemplo en la normal donde yo estuve pues es mixto hay mujeres y hombres
188 pero a mí se me hacía @muy raro@ bueno si se me hacía peculiar el hecho de
189 que cuando íbamos a clase yo iba con Larissa con Paola con Goretti con Olga 4
190 mujeres (.) y yo (1) y llegábamos a un aula donde también había casi puras
191 mujeres (.) y a mi eso se me hizo muy interesante en el hecho de que bueno
192 este: (2) o sea estaba interesante? porque pues comúnmente donde yo estaba
193 inmerso pues es un aula casi 50/50 tanto hombres como mujeres y yo inclusive
194 se da esa conjetura de no sé quizá en Brasil quizá porque no puedo generalizar
195 (.) pero al menos por ejemplo esa universidad (.) en el aspecto de la pedagogía
196 si se miraba más (.) o si se evidenciaba más ese aspecto de la mujer inmersa en
197 esa carrera en esa licenciatura (.) y=y quizá no un tanto los hombres porque
198 pues por ejemplo aquí en México en mi contexto de mi normal y de las
199 normales que yo conozco (.) pues si hay ese=esa ese equilibrio entre hombres y
200 mujeres inmersa en la educación (.) entonces fue una de las conclusiones que yo
201 hacía sobre las universidades sobre esa universidad en específico de Brasil
202 que=que en esas aulas habían en su mayoría en su mayoría yo creo que
203 concurso donde eran dos o tres hombres no recuerdo bien pero en su mayoría
204 eran mujeres (.) eran mujeres y con las mexicanas con las que iba también eran
205 mujeres yo de los=de los 4 hombres que fuimos (.) pues (.) a mí me tocó
206 trabajar con ellas y a=a los otros (.) bueno a Raúl le tocó solito (.) pero al los
207 otros dos le tocó juntos también y=y sí se me hizo como muy muy interesante
208 en ese aspecto y creo que ahí hay particularidades yo creo que la experiencia
209 que tuve en Brasil no la puedo generalizar con las universidades que a lo mejor
210 hay en todo Brasil (.) y no puedo yo tampoco generalizar mi contexto de mi
211 normal con la de todas las normales del del país pero si hay algunas diferencias

- 212 pero también hay una similitudes muy interesante en nuestras universidades y
 213 nuestras normales
 214 Rm: Yo::: por ejemplo (.) eh bueno no sé si Larissa y Paola van a decir algo no
 215 Lf: Yo
 216 Rm: Todo bien
 217 Lf: es algo que iba a decir no o sea si era diferente (.) pero igual si te pones a pensar
 218 como tú dices no puedes generalizar (.) en la normal preescolar también son
 219 puras mujeres (.) puras mujeres (.) todas (.) muy pocos son los maestros (.) de
 220 Educación: (.)
 221 Rm: ↳preescolar
 222 Lf: preescolar aqui en el estado hay como 6 (.) y a los seis los identificas porque
 223 son los únicos 6 maestros de educación preescolar (.) porque porque todos dicen
 224 que la educación preescolar tiene que ver más con el amor de mamá con el
 225 cariño entonces aquí también (.) la normal preescolar es de puras mujeres (.) la
 226 normal de primaria las normales de primaria son mitad y mitad (3) también yo
 227 creo que pues; tiene mucho que ver con la ideología que se tiene no porqué yo
 228 te apuesto que
 229 Mm: ↳sí°
 230 Lf: hubieras estudiado para maestro de educación preescolar sería raro (.) que tú
 231 fueses maestro de educación (.) pré-escolar;
 232 Mm: Y es que por ejemplo bueno yo no recuerdo si en=en las clases de pedagogía
 233 que asistíamos (1) era para nivel básico no recuerdo o si era específicamente
 234 para un grado en Brasil (.) pues me refiero a Brasil (.) a las clases que íbamos
 235 ellos al regressar (.) podían trabajar en preescolar primaria y secundaria (.)
 236 bueno sí verdad creo que sí
 237 Pf: ↳no era pedagogía era pedagogía
 238 Rm: ↳es que
 239 Lf: ↳toda la educación básica

A temática proposta pela pesquisadora gera uma discussão interativa entre os participantes do grupo, que constroem a narrativa a partir das diferenças e semelhanças entre o sistema educacional brasileiro e mexicano. Seguindo a ordem de apresentação, a discussão inicia pelas jovens mulheres. Para Paola estar em uma universidade foi uma experiência diferente, pois a formação de professores no México ocorre em escolas normais (“chegar em uma universidade já foi diferente para mim”). A jovem revela que desconhecia o contexto de formação de professores no Brasil (“não conhecia”) e indica a natureza da diferença ao afirmar que uma “escola normal não se parece em nada com uma universidade”, concepção que orienta toda a discussão do GD.

Considerando a natureza da diferença, Paola avalia positivamente e enfaticamente que o “mais rico” das diferentes experiências que vivenciou durante a estadia no Brasil foram as experiências no âmbito cultural, isto é, “ver a cultura”, “as ideias que tinham”, “os professores como eram [e] como se relacionavam com os alunos”. A jovem não descarta as aprendizagens no formato de conteúdos acadêmicos, porém avalia que o conjunto de experiências proporcionadas pelo novo contexto cultural foi “um pouco mais rico”.

Ainda orientada pela diferença, Paola traz para a discussão a experiência na escola criativa, concebida por ela como “muito diferente de tudo que conhecia no México”. É

destacada a organização da instituição (“ao ar livre”) e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, visto como “muito livre”. A partir desse conjunto de experiências (formação de professores em universidade e prática pedagógica na educação básica), a jovem vivencia um processo de transformação, que modificou sua percepção em relação à educação ao afirmar que regressou ao seu país de origem com “uma perspectiva totalmente diferente da que tinha antes” do intercâmbio.

Larissa valida e elabora a proposição de Paola acerca das diferenças culturais e educacionais entre os dois países. No que diz respeito aos conteúdos de natureza teoria e pedagógica, a jovem apresenta de forma coletiva a dificuldade de compreensão da língua estrangeira e conseqüentemente da assimilação dos conteúdos acadêmicos (“não vão me deixar mentir”). Larissa prossegue a narrativa explicando que durante as aulas “escutávamos e escutávamos, mas não entendíamos”. Assim, nota-se que a ausência de proficiência no idioma português os privou de um melhor aproveitamento dos conteúdos acadêmicos e participação nas disciplinas realizadas.

O aspecto da diferença cultural também é abordado por Larissa, que destaca as experiências com o idioma, com a gastronomia, com a forma de vestir e de desenvolver do povo brasileiro, que em sua concepção foi o que a “enriqueceu mais”, em comparação aos conteúdos acadêmicos. Na mesma direção de Paola, Larissa considera que a experiência mais marcante no âmbito educacional foi a escola criativa. Por meio da comparação constante e com ênfase na diferença, a jovem destaca a organização das salas de aula, o método utilizado (“desde pequenos eles trabalham com o método Montessori”) e como as crianças se relacionam com os seus pares e com os adultos.

Larissa focaliza sua narrativa na importância da socialização. Em um primeiro momento, ela relata que no Brasil as crianças pequenas possuem habilidades comunicativas (“chegam e te dizem oi tia oi tia” [e] “acredito que no Brasil todas as crianças têm desenvolvida a habilidade de comunicação”) em comparação as crianças mexicanas (“poucas crianças possuem a capacidade de expressar-se desde pequenos”). A jovem aborda também as diferenças no que diz respeito ao propósito educacional de ambos os países. Por meio da experiência na escola criativa, ela compreende que no México a prática educativa preocupa-se em fazer com que as “crianças aprendam a somar, a subtrair e multiplicar e não que aprendam a socializar com outras pessoas”, aspecto evidenciado como positivo da escola brasileira.

Many ratifica a proposição elaborada por Paola e por Larissa em relação às diferenças educacionais entre Brasil e México (“sim há muitas diferenças”). No entanto, o jovem se diferencia “um pouco no que elas mencionam” ao afirmar que também existem “muitas

semelhanças”. Visando reforçar essa nova proposição, Many argumenta que as semelhanças não são apenas entre Brasil e México, mas que “muitos países da América temos muitas coincidências”. Desse modo, ele apresenta a semelhança entre o sistema educacional de ambos os países, especificamente a presença de instituições de natureza pública e privada (“algumas tinham como que as mesmas características”), bem como sugere que no México também há escolas que proporcionam uma educação semelhante a que conheceram no Brasil (escola criativa). Porém, não é possível identificar quais seriam essas semelhanças, se no âmbito organizacional, de conteúdos, de didática ou da relação entre professores e educandos, pois o jovem não aprofunda a temática do que era semelhante.

Adiante, Many caminha na mesma direção de Paola e Larissa, apresentando aquilo que foi muito diferente. É proposto por ele que no contexto brasileiro “se evidenciava mais o aspecto da mulher imersa nos cursos de licenciatura”, especialmente na graduação em pedagogia. Observa-se que o jovem utiliza sete vezes as expressões “eram mulheres” e/ou “eram puras mulheres”, buscando destacar essa diferença, já que em sua instituição de origem há um equilíbrio entre a participação de mulheres e homens na educação (“misto, há mulheres e homens”). Many demonstra estranhamento diante desse contexto e recorda que as mexicanas com as quais frequentou o curso de pedagogia também “eram mulheres”. Apesar disso, é salientada a importância de não generalização dos contextos educacionais (“não posso generalizar com todas as universidades do Brasil, tampouco posso generalizar o contexto de minha normal com todas as normais do país”). Mais uma vez, o jovem afirma existir “semelhanças muito interessantes entre as universidades e as escolas normais”, porém essa proposição não é desenvolvida.

A temática introduzida por Many impulsiona o grupo nessa discussão. Larissa, em oposição à proposição apresentada, explica que a questão de gênero nos cursos de formação docente não é algo específico do Brasil, pois no México a formação de professores de pré-escola também “são puras mulheres”. É sugerido por ela que a forte presença das mulheres na educação não está associada a um país específico, mas a uma ideologia de gênero, cuja concepção é a de que o “amor de mãe” e o “carinho” são características inatas das mulheres. Pretendendo reforçar essa ideia, bem como levar Many a refletir sobre o assunto, Larissa afirma que se ele fosse professor de educação pré-escolar no México também seria estranho, levando em conta que são “puras mulheres”.

O tema ideologia de gênero na formação de professores é encerrado por Raúl, que aponta que a “diferença mais marcada” entre os dois países encontra-se na organização dos

“sistemas educativos”, que são distintos. O jovem explica ao grupo as principais diferenças como demonstra o diálogo a seguir (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 240 a 266):

240 Rm: Nuestros sistemas educativos son distintos (.) eh las escuelas normales como las
 241 conocemos nosotros los mexicanos ya no existen en Brasil porque todos son
 242 universidades (.) entonces allá para poder ser maestro: tienes que estudiar una
 243 licenciatura como tal o si no estudias el bacharelado creo que le llaman o algo
 244 así que para nosotros sería equivalente a una carrera técnica en todas las
 245 asignaturas (.) entonces:: como tal ellos no tienen una educación normal como
 246 la que tenemos aquí en México porque ellos sí la tenían (.) si la implementaban
 247 pero la dejaron de reproducir entonces si centraron más en las licenciaturas
 248 entonces es un poco diferente la forma en la que establecieron sus programas de
 249 estudio de nivel superior (.) entonces eso fue algo que a mí me llamó la atención
 250 eh por ejemplo (1) que conocíamos a Matheus que vivía enfrente de nosotros no
 251 que él estudiaba historia (.) puedes estudiar historia baharelado es para ser
 252 investigador para ser cómo trabajar en museos etcétera pero si estudias la
 253 licenciatura puede ser maestro de historia (.) entonces eso nosotros no tenemos
 254 nosotros tenemos sólo la licenciatura (.) digamos que esa sería la diferencia:: un
 255 poco marcada (.) aquí en México también existe la licenciatura en pedagogía y
 256 está más enfocada en (.) en que estos egresados de estos licenciaturas crean
 257 programas de estudio creen modelos pedagógicos sean evaluadores sean ATP
 258 pero también pueden ser maestros de preescolar primaria secundaria con una
 259 nivelación qué ofrece la SEP la Secretaría de Educación Pública pero eso es lo
 260 que hacen en Brasil (.) en Brasil si estudia pedagogía y tu puedes trabajar en
 261 cualquier escuela de educación básica esa es la diferencia de nosotros (.) y
 262 México poco a poco ha estado (.) como guiándose por esos lados por eso
 263 nuestras nuestros exámenes pueden entrar varias personas de=de (.) cualquier
 264 licenciatura que sean afines a esa especialidad no (.) como tal (.) entonces; (.) es
 265 digamos que no es tanto que sea diferente sino que los procesos temporales son
 266 distintos (.)

Raúl destaca primeiramente o tipo de instituição em que ocorre a formação de professores, dado que no México se dá em escolas normais e no Brasil em universidades (“eles não têm uma educação normal como a que temos aqui no México”). A segunda diferença elencada refere-se à formação docente e as possibilidades de atuação. É discutido que no Brasil há possibilidade de uma dupla formação, por exemplo, “pode estudar bacharelado em história para ser pesquisador e trabalhar em museus, mas se estuda licenciatura pode ser professor de história”. Essa dupla habilitação (licenciatura e bacharelado) não faz parte do sistema educativo mexicano, pois a formação destina-se exclusivamente para a atuação docente (“nós temos somente a licenciatura”). A terceira diferenciação apresentada diz respeito à licenciatura em pedagogia, que está presente em ambos os países. No entanto, conforme Raúl, a atuação profissional é distinta. Ele explica que no Brasil um pedagogo “pode trabalhar em qualquer escola de educação básica”. Já a atuação profissional de pedagogos no México destina-se à “criação de programas de estudos e de modelos pedagógicos”, bem como o desempenho de outras funções, tais como: avaliadores e assessores técnicos pedagógicos (ATP).

Mediante essa explicação, o jovem encerra a discussão da temática de gênero na formação de professores. Em seguida, Raúl relata sua experiência na universidade brasileira, declarando que foi “complemente diferente” daquilo que vivenciou na instituição de origem (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 267 a 301):

267 Rm: Eh:: ahora (.) hablando de mi experiencia pues todo fue completamente
 268 diferente o sea yo estudio educación artística entonces (.) pues sí miraba un
 269 poco de pedagogía un poco de teatro un poco de música un poco de teatro pero
 270 cosas muy básicas y llegué, a la escuela de música y artes escénicas a estudiar
 271 como tal (.) teatro como carrera que yo nunca había estudiado teatro como
 272 carrera entonces eran materias completamente diferentes que no tenían nada que
 273 ver con licenciatura (.) fue algo muy diferente (.) entonces tomaba 6 clases con
 274 esa facultad facultade de artes música e artes cénicas eh tomé clases en la
 275 facultad de cine qué es lado de la UFG tomé clases pues con ustedes en
 276 pedagogía y tomamos clase en idioma portugués (.) entonces tomé 10 clases de
 277 algo completamente nuevo para mí entonces la experiencia fue aprender desde
 278 cero (.) cosas muy diferentes entonces lo padre también o algo legal fue que
 279 tomé clases con todos los=los (.) períodos tomé clase con primer periodo con
 280 tercer periodo con quinto periodo y con sexto periodo porque: yo elegí qué
 281 clases tomar (.) porque la tutora que me tocó a mí ella fue la que me preguntó
 282 que qué quería aprender (.) entonces tomé clases de voz tomé clases de cuerpo
 283 tome clases de danza tome clases de interpretación de estágio de=de (.) teatro
 284 ludos de::: eh composición y cénicas etcétera cosas que yo nunca iba a
 285 aprender en mi formación como educador artística no (.) entonces se me dio
 286 mucha apertura tuve una apertura muy grande en la universidad brasileña
 287 porque nuestros programas de estudio son completamente diferentes y no son
 288 afines (1) eso fue algo muy importante (.) y::: algo que todos nosotros tuvimos
 289 que también fue algo muy bueno que desde antes de ir a Brasil se nos asignó un
 290 padrinho (.) eh que nos mando un correo (.) eh:: para poder como (.) de la
 291 universidad algún alumno de la universidad al cual le podíamos pues preguntar
 292 acerca de la universidad preguntar acerca del campus acerca del clima de
 293 muchas cosas y nos facilitó un poco (.) el saber más o menos a dónde íbamos a
 294 llegar y=y nos apoyaron mucho en ciertas cuestiones que no teníamos idea
 295 entonces la universidad si nos acompañó mucho desde un principio en
 296 apapacharnos en abrazarnos en preguntarnos que queríamos aprender (.) eh en
 297 hacer un programa de estudios basado en lo que nosotros como grupo mexicano
 298 quería aprender de Brasil ((barulho externo)) por eso que nos dieron la clase de
 299 Paulo Freire fue por eso que nos dieron la clase en la Facultad de Pedagogía (.)
 300 entonces:: la verdad fue una experiencia muy rica porque la Universidad nos
 301 recibió muy bien (.) entonce::s aprendimos lo que queríamos aprender y más

Em diferenciação à proposição elaborada pelas jovens mulheres, Raúl destaca as contribuições acadêmicas, visto que teve a oportunidade de estudar “coisas que nunca iria aprender em sua formação” na escola normal mexicana, pois os “programas de estudo são complemente diferentes”. O jovem destaca a oportunidade de estudar teatro enquanto carreira e cursar disciplinas complementarmente distintas da licenciatura em educação artística (“tinha nada que ver com licenciatura”). Ele avalia que esse conjunto de disciplinas possibilitou a aprendizagem de “coisas diferentes desde o zero”, resultando em uma “abertura muito grande”, expressão que parece estar relacionada às novas oportunidades que podem surgir a

partir da formação propiciada pela mobilidade acadêmica. Desse modo, o jovem avalia positivamente as aprendizagens no âmbito acadêmico, demonstrando satisfação. Além disso, revela que essa experiência só foi possível devido à boa orientação que recebeu de sua tutora, que “perguntou o que eu queria aprender”.

Para concluir, Raúl apresenta a experiência na universidade de intercâmbio em uma perspectiva coletiva, ou seja, como se estivesse falando por todo o grupo. Ele expõe como aspectos positivos a recepção da universidade estrangeira, o programa de apadrinhamento e o apoio da instituição em assuntos que ultrapassaram questões de ordem burocrática, declarando que “eles apoiaram muito em questões que não tínhamos ideia, então a universidade nos acompanhou muito desde o início, nos mimando, nos abraçando, perguntando o que queríamos aprender”. Observa-se que a recepção da instituição de intercâmbio assume um papel importante na mobilidade acadêmica, que se dispôs a ouvir o que os jovens mexicanos desejavam aprender sobre e do Brasil. Esse acolhimento foi o que permitiu e tornou a experiência internacional “muita rica”, atendendo as expectativas dos jovens desse grupo (“aprendemos o que queríamos aprender e muito mais”).

No intuito de aprofundar a temática da mobilidade acadêmica, a pesquisadora questiona ao grupo sobre o que foi mais importante dessa experiência (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 302 a 347):

- 302 Y: Bueno y qué fue lo más importante de intercambio o sea (.) la experiencia que
303 más (.) hã les marcó durante: (.) el intercambio acá en Brasil
304 (7)
- 305 Lf: Pues yo creo que se relaciona con todo lo qué ya habemos comentado desde el
306 inicio que empezábamos a hablar no (.) el idioma la gastronomía las personas
307 las licenciaturas eh:: el clima incluso todo todo todo (.) todo aunque para mí
308 contribuyó a una experiencia porque los viajes las salidas todo todo todo
309 exactamente yo lo recuerdo y lo recordaré: (.) siempre (.) siempre=siempre yo
310 creo que cuando tenga 60 70 años voy a decir fui a esto fue con Paola hicimos
311 esto hicimos otro creo que todas las experiencias contribuyeron (.) todas las
312 experiencias fueron buenas (.) y de todo aprendimos un poco
- 313 Pf: Y es que por ejemplo yo creo que es muy distinto hm:: (.) si a este viaje
314 hubiésemos ido de vacaciones, o con (1) es muy distinto o sea a pesar de (.) de
315 que=de que es un viaje igual? no se vive lo mismo (.) o sea desde el hecho que
316 llegamos como=como hã:: entrar en su cultura (hacer) como uno más pues
317 porque íbamos a la escuela vivíamos ahí (.) pues todo creo que nos permitió
318 adentrarnos en todo en lo académico (.) en la cuestión académica (1) pues yo
319 creo que me quedo con la ideología con la ideología que manejan los maestros y
320 los alumnos qué es una ideología muy libre (.) algo que a mí se me hace muy
321 distinto aquí en México yo siento que todavía somos un poco más
322 conservadores (.) en todo entonces yo pienso que en Brasil ya están un poquito
323 más allá y pienso (.) que esa ideología es ideología muy liberal muy=muy
324 inclusiva? también me gustó mucho lo que decín sobre la inclusión en Brasil
325 entonces (.) y como dice Larissa no puedo decir tanto que (.) en relación con las
326 materias que nos dieron porque vimos muchas cosas que entendíamos y otras
327 muchas que no entonces (1) más de lo vivencial más era lo vivencial entonces

328 en lo académico es eso la inclusión este conocer varias escuelas de Brasil
 329 públicas y privadas (1) y en lo personal (.) las personas las personas (.) las
 330 personas que conocí las brasileñas las personas mexicanas con las que fui (.) y
 331 (2) pues yo creo qué sería eso;
 332 Mm: Bueno yo creo que (.) eh (2) lo más relevante (.) pues se puede considerar desde
 333 diferentes aspectos como desde aspecto académico (1) así como el personal el
 334 como desarrollamos ese aspecto personal (1) y=y=y bueno el objetivo de la beca
 335 es totalmente académico (.) pe::ro fue también experiencias personales (.) fuera
 336 de lo académico también muy=muy interesantes (.) por ejemplo:: pues dentro
 337 de lo académico esa=esa=eso yo creo que eso=esa naturaleza de la
 338 diferenciación que puede existir en determinadas cosas y de la comparativa (.)
 339 eh:: (1) y por ejemplo la experiencia más enriquecedora en lo personal? podría
 340 ser el el haber conocido a=a=a las personas que conocí (1) a todas las personas
 341 que conocí tanto de Brasil como de México (.) yo aprendí mucho de ellas de
 342 todos que convivi de todos que convivi aprendí mucho (.) y creo que esa podría
 343 ser la experiencia más relevante hablemos al personal (.) académicamente pues
 345 sí esta diferenciación esas esas características qué tiene Brasil que se compartan
 346 con México () en lo personal pues lo que yo aprendí de las personas
 347 muy muy interesante

Mais uma vez, a discussão da temática é iniciada pelas jovens mulheres. Larissa utiliza a palavra “tudo” oito vezes e, em alguns momentos, de forma enfática para representar a experiência de intercâmbio em sua totalidade, isto é, a experiência por completo, tendo em vista que “tudo ocupou um papel importante”: o idioma, a gastronomia, a licenciatura, o clima e as pessoas. Nessa ótica, a jovem avalia que “todas as experiências foram boas e de tudo aprendemos um pouco”, trazendo as aprendizagens adquiridas para o âmbito da coletividade.

A mobilidade acadêmica é concebida por ela como uma experiência marcante em sua vida ao declarar que “lembra” de tudo que viveu e “sempre lembrará”. Com o intuito de demonstrar a relevância dessa experiência não apenas para o período da graduação, Larissa vai além e indica que a mobilidade acadêmica é uma experiência de vida ao trazer em sua fala a fase da velhice “quando tiver 60 70 anos” recordará dessa experiência e das pessoas que conheceu e conviveu.

Na sequência, buscando justificar a proposição de Larissa, Paola elabora o que significa o “tudo”, por meio da diferenciação entre uma viagem turística e uma viagem de intercâmbio. A jovem faz uso da expressão “muito distinta” para explicar os dois estilos de viagens, pois, em sua concepção, apesar de ambas serem viagens, a mobilidade acadêmica é mais ampla por permitir adentrar e vivenciar a cultura do país (“mesmo sendo uma viagem, não se experimenta a mesma coisa”).

Paola apresenta duas categorias para expressar o que foi mais importante da experiência internacional, são elas: acadêmico e pessoal. Quanto à experiência na instituição estrangeira, a jovem destaca aquilo que aprendeu dos professores ao dizer “fiquei com a ideologia que utilizam os professores e os alunos”, vista como “muito livre” e “muito

inclusiva”. Entende-se que são aspectos que Paola incorporou em sua prática docente (“levo comigo”). Ainda sobre essa categoria, a participante, mais uma vez, retoma a temática dos conteúdos e a dificuldade em compreender o idioma estrangeiro. No âmbito pessoal, para a jovem o mais importante foram as relações interpessoais estabelecidas durante esse período, ou seja, os brasileiros e os mexicanos que conviveu.

Many, assim como Paola, apresenta categorias para explicar a experiência mais importante durante sua estadia no Brasil. O jovem justifica que o objetivo da bolsa de mobilidade acadêmica Paulo Freire era “totalmente acadêmico”, porém o intercâmbio trouxe contribuições para sua vida pessoal (“foram experiências pessoais fora do acadêmico muito interessantes”). No âmbito acadêmico, Many destaca que o mais importante foram as diferenças e semelhanças entre o sistema educativo mexicano e brasileiro (“essa natureza da diferenciação que pode existir em certas coisas e da comparação”). No âmbito pessoal, o jovem apresenta as relações interpessoais, indicando que também se aprende com o outro e nas relações interpessoais. Nesse caminho, ele avalia repetidamente que “aprendeu muito” de todas as pessoas que conheceu e conviver (brasileiras e mexicanas).

Durante a discussão, o celular de Raúl descarregou e o jovem perdeu uma parte da interação. Assim, ao retornar, solicita à pesquisadora que repita a pergunta (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 348 a 379):

348 Y: Hola Raúl
 349 (4)
 350 Pf: Escuchaste la pregunta Raúl @(.).@
 351 Rm: Casi escuche el principio de la pregunta pero luego se apagó mi celular podrías
 352 repetirla
 353 Y: Sí claro (.) ah bueno yo pregunté cuál fue la experiencia más importante del
 354 intercambio o sea; lo más importante de hacer todo eso de venir a Brasil
 355 Mm: @Qué diga su experiencia más importante@ @(1).@
 356 Rm: @(3).@ Pues (5) la experiencia más importante
 357 Mm: Di la verdad Raúl @(.).@
 358 TD @(3).@
 359 Rm: Es que está grabando no lo puedo decir @(.).@
 360 TD @(3).@
 361 Y: @vamos a hacer una pausa@
 362 TD: @(1).@
 363 Rm: No es que por ejemplo (.) eh cómo mis amigos ya lo saben yo fui una persona
 364 que nunca tuve una relación en la vida y tuve que llegar a Brasil hacerme un
 365 novio en menos de un mes (.) entonces yo digo que eso fue lo más importante
 366 no por el hecho de andar de enamorado sino de que (1) como a Eduardo bueno
 367 se llama Eduardo el muchacho este (1) estaba en la licenciatura de teatro ahí en
 368 la escuela (1) creo que él fue la experiencia más relevante porque gracias a él
 369 cada semana me llevaba a ver obras de teatro (.) me llevó a conocer varias
 370 ciudades (.) me llevó a conocer varios recintos museos en la ciudad (.) me
 371 presento a muchos maestros a muchas personas (.) eh yo era que menos estaba
 372 en kinitet siempre porque me (.) la pasaba de fiesta o sea: (.) digamos que el fue
 373 como experiencia más relevante (.) o más importante más significativa

374 Y: L^oAham^o
 375 Rm: porque gracias a él conocí muchas personas muchas conocí muchas cosas
 376 conocí mucha de la cultura y del teatro y era algo de lo que más me importaba
 377 conocer (.) entonces muy aparte de lo enamorado y de que sí me la pasé muy a
 378 gusto gracias a él conocí muchas cosas muy bonitas que **quizá** no hubiera
 379 conocido si no hubiera tenido la oportunidad de andar con él

Em dinâmica de grupo, os jovens entre risadas, solicitam que Raúl “diga a verdade” sobre o que foi mais importante da experiência internacional, ou seja, que revele à pesquisadora. A partir do impulso e das risadas dos colegas, Raúl demonstra-se “envergonhado” em relatar o que foi mais importante em decorrência da conversa estar sendo gravada e da natureza da discussão – por ser uma pesquisa acadêmica.

Desse modo, a pesquisadora, com intuito de incentivar a narrativa do jovem – no sentido de que poderia ficar a vontade para falar, também faz uma brincadeira. Entre risos, diz que poderíamos fazer uma pausa, objetivando impulsar e tranquilizar o jovem de que seu relato não seria julgado. Destaca-se que a participação e interferência da pesquisadora não são condutas recomendadas na realização de grupos de discussão. Porém, a entrevistadora sentiu que o jovem necessitava de um incentivo não apenas dos colegas mexicanos.

Motivado pelo grupo e pela pesquisadora, Raúl conta que “nunca [teve] uma relação na vida” e que ao chegar ao Brasil estabeleceu um relacionamento amoroso em menos de um mês. O jovem avalia que essa experiência foi a “mais relevante”, “mais importante” e “mais significativa”, pois além do bom relacionamento (“além de apaixonado e sim eu me diverti muito”), essa experiência o permitiu adentrar na cultura, conhecer novos lugares e muitas pessoas (“graças a ele conheci muitas pessoas, muitas coisas da cultura e do teatro”). Para Raúl esse conjunto de experiências só foi possível a partir desse relacionamento (“conheci muitas coisas lindas que talvez não tivesse conhecido se não tivesse tido a oportunidade de estar com ele”), que é avaliado positivamente.

Com base na discussão estabelecida pelo grupo, constatou-se que os jovens participantes constroem a narrativa a partir de uma perspectiva comparativa e orientados pela diferença. O grupo entende que a experiência na universidade brasileira foi complementemente distinta da experiência que tiveram na instituição de origem. As diferenças culturais e educacionais (educação básica e ensino superior) são percebidas como possibilidade de aprender com o outro e de refletirem sobre sistema educativo e a prática educacional mexicana. Assim sendo, ao olharem para o outro – para o contexto educacional brasileiro, realizam um movimento duplo, isto é, olham e refletem sobre o contexto educacional mexicano.

No entanto, os jovens atribuem significados distintos para a experiência que tiveram na Universidade Federal de Goiás. As jovens mulheres revelam que para além dos conteúdos pedagógicos e acadêmicos, o mais importante foi conhecer a cultura do país e a prática educativa de professores da educação básica nos aspectos referentes à organização, à prática e aos propósitos educacionais, com destaque a relevância da socialização. Por outro lado, Larissa e Paola apontam a dificuldade de compreensão das aulas em decorrência da ausência de proficiência no idioma estrangeiro. Já Raúl destaca a aprendizagem de conhecimentos de natureza acadêmica, especialmente pela diferença curricular entre o curso de teatro no México e no Brasil. Por fim, Many ressalta da experiência universitária o aspecto da diferença e da semelhança entre os dois sistemas educativos, impulsionando o grupo na discussão da questão gênero e formação de professores.

No que concerne à experiência mais marcante durante o intercâmbio, não surgiram narrativas específicas. De uma forma geral, os jovens participantes indicam que a mobilidade acadêmica é composta por experiências que ultrapassam o âmbito acadêmico, bem como o período da formação inicial, sugerindo que é uma experiência de vida. Nesse sentido, Larissa e Paola apresentam a necessidade de compreender o intercâmbio a partir do todo, ou seja, de todas as experiências vivenciadas nesse período. De outra forma, Many e Paola apresentam duas categorias para representar a relevância desse momento, são elas: acadêmico e pessoal. Academicamente destacam o aspecto das diferenças entre os sistemas educativos de ambos os países e no âmbito pessoal ressaltam as relações interpessoais. Sobre esse último aspecto, foi possível observar que o tema das relações interpessoais recebe destaque na narrativa do grupo, pois a relação com o outro (brasileiros e mexicanos) foi o mais importante.

3.5.2 GD LIBERDADE – “Tudo tinha que ser gratuito”: experiência de intercâmbio na universidade brasileira

Visando conhecer como os jovens colombianos vivenciaram a experiência de mobilidade acadêmica nas universidades brasileiras, a pesquisadora dirige ao grupo a seguinte pergunta (Passagem: Experiência na universidade estrangeira, Linhas 01 – 76):

- 01 Y: Ah: (.) bueno ahora pueden hablar un poco sobre: (.) las experiencias que
 02 tuvieron en la universidad de intercambio
 03 (13)
- 04 Cm: Bueno (.) a ver (1) que experiencia tuve yo en la Universidad Federal de
 05 Pernambuco (1) bueno (1) para mí: la primera impresión (1) eh fue encontrar
 06 una universidad (.) abierta al público (1) es decir (.) mi universidad que es la
 07 Universidad de Antioquia para entrar es cómo de cierta manera (2) no exclusiva
 08 pero es como
- 09 Y: L°Aham°
 10 Cm: para los estudiantes profesores y:: usted demostrar que va a entrar a hacer algo
 11 Y: L°Aham°
- 12 Cm: con un objetivo (.) o sea es cómo cerrada en cambio la Universidad Federal (.)
 13 es atravesada por una:: calle pasan carros pasan (.) eh (.) personas que no tienen
 14 nada que ver con la universidad es super abierta y pueden ingresar (.) entonces
 15 eso fue como (1) muy diferente al principio (.) encontrar las instalaciones (1)
 16 adaptadas de una manera diferente (.) sentí que la Universidad Federal (1)
 17 según, la (.) las carreras (.) según (1) lo que estudiaran el bloque: donde
 18 estudiaban era (.) más bonito o más (.) descuidado (.) por decir la parte de
 19 ingeniería o (1) no sé lo primero que se me vino a la mente (.) eh: era muy
 20 bonito era un bloque un edificio muy bonito super bien cuidado más la parte de
 21 (.) de educación o especialmente la parte de educación física
- 22 Y: L°Aham°
- 23 Cm: era un lugar muy (2) no tan bonito pues era un poco más descuidado (.) eh eso
 24 puedo decir como de la locación (1) y culturalmente me tocaba ver (.) eh: (.)
 25 muchos (.) muchos eventos como personas que se tomaban la calle a bailar o (.)
 26 o hacer las batucadas (.) eh (.) no sé hacer muchas cosas que yo iba pasando y
 27 me parecía muy interesante incluso había veces que me quedaba obvio teniendo
 28 en cuenta de que la noche era un tema peligroso (.) entonces: hasta cierta hora
 29 uno no se podía como (.) como quedar no confiarse (5) (°qué=más=decir°) ya;
 30 (4)
- 31 Dm: Bueno por mi parte eh yo comparto esa impresión de (.) de Caio que no había
 32 pensado pero que es muy llamativa, (.) en que a la universidad había acceso: (1)
 33 o tenía acceso a toda persona que quisiera entrar cierto
- 34 Y: L°Aham°
- 35 Dm: con toda facilidad (1) eh eso en primer lugar es bastante interesante porque la
 36 universidad de nosotros siendo pública eh **no lo permite se puede entrar cierto**
 37 **se puede lograr** pero no es permitido (1) otro asunto también es por ejemplo la
 38 cuestión de (.) de la alimentación (.) es que yo allá tuve alimentación gratuita o
 39 pelo menos los estudiantes pagaban (.) eh creo que era 2 como a 5 reales ya
 40 después yo logré hacer un proceso con en el que (1) eh pude=pude alimentarme
 41 gratuitamente almuerzo y comida y a mí gusto era comida muy buena (.) era
 42 comida muy buena (.) eh eso por otra parte eh ya con relación al ámbito
 43 educativo y a la ((travou)) me parece muy interesante porque creo que los
 44 estudiantes (1) sobre la formación eh (.) no sé si era eh a modo general de Brasil
 45 o específicamente en Bahía (.) es muy está muy vinculada a asuntos de (.) eh de
 46 índole o más bien, a la problemática de la diversidad cierto a abordar la
 47 diversidad como una problemática más bien eh como un tema de discusión no
 48 (.) no lo podría llamar campo (.) y el por racismo cierto (.) me parece muy
 49 interesante (.) porque además de que en Salvador de Bahía se evidencia de
 50 manera muy fuerte ambas cosas eh la discriminación racial y la y la
 51 discriminación eh de género (.) eh es abordada muy=muy=muy fuertemente no
 52 (.) eh en la universidad y ya hay otros asuntos que si se quiere son de forma
 53 pero que podría resultar en dentales como (.) como la forma de vestir, por
 54 ejemplo (.) es bastante particular para nosotros o por lo menos es muy (.) o se ve
 55 muy poco casi nada que una una persona vaya: de chanclas a la universidad
- 56 Y: L@(.)@
- 57 Dm: no sé si eso también sea un asunto eh si se quiere geográfico porque la
 58 universidad estaba muy cerca a la playa cierto (.) pero (.) pero eso también me
 59 resulta interesante no sé si es un dato que; (tiene=Jessi) importancia pero eh no
 60 @ojalá que comparta esos datos en detalles@

- 61 Cm: Dani y antes de que Uribe hable también tenía como una idea que me acordé (.)
 62 y es sobre (1) como el acceso al tema de especialización y maestría (.) que
 63 sentía que allá era como muy factible como que muy fácil eh:: (.) yo conocí
 64 Um: L^oMuy fácil
 65 Cm: personas muy jóvenes (1) que ya estaban graduadas de su carrera y que ya
 66 habían hecho o estaban terminando su maestría (.) y de una manera súper fácil
 67 (.) yo les decía “les costó mucho” y ellos me decían qué no (.) en cambio acá; (.)
 68 es un tema diferente muy complejo
 69 Y: L^oAham^o
 70 Cm: allá la mayoría de los profesores pues yo me acuerdo que había un profesor (.)
 71 que tenía:: que la::: pues su carrera yo no sé cua- como dos maestrías que
 72 doctorado el postdoctorado y estaba haciendo y yo (.) el @que tanto estudia@ y
 73 acá en (.) la Universidad colombiana uno escucha hasta doctorado pero es un
 74 profesor que sabe que se esforzó mucho (.) para poder llegar a eso y pagarlo (1)
 75 también (.) pues es muy difícil entonces eso fue algo que me pareció muy
 76 curioso de=de la universidad de allá

Após um longo período de silêncio (13 segundos), Caio inicia a discussão da passagem procurando organizar sua fala, isto é, o que apresentaria da experiência que teve na universidade brasileira. Nesse primeiro momento, o jovem utiliza muitas pausas e expressões que sinalizam uma tentativa de organização do pensamento, como, por exemplo, o uso da palavra “bom” e ao refazer para si mesmo a pergunta da pesquisadora: “que experiência eu tive na universidade brasileira”.

Em seguida, o jovem apresenta o primeiro aspecto que chamou sua atenção (“a primeira impressão”) no que diz respeito à organização da estrutura da instituição estrangeira. Para o jovem foi “muito diferente” encontrar “uma universidade aberta ao público”. Objetivando explicar o que representa à abertura ao público, ele toma como ponto de partida a organização de sua universidade de origem. Assim, Caio relata que o acesso ao edifício de sua universidade é permitido somente “para os estudantes e professores”, definindo, dessa forma, a instituição como “fechada” ao público externo. Por outro lado, ele percebe a universidade brasileira como “super aberta”, tendo em vista as seguintes características: “é atravessada por uma rua”, “passam carros” e frequentada por “pessoas que não têm nada que ver com a universidade” e que “podem entrar”.

Ainda sobre a estrutura da universidade de intercâmbio, propõe que os edifícios da instituição “eram mais bonitos ou mais descuidados” conforme o curso. Essa percepção é apresentada por meio da comparação entre a graduação em engenharia e a graduação em educação física. De forma enfática e reiteradamente, o jovem retrata o edifício do curso de engenharia como “muito bonito” e “super bem cuidado”. Em contrapartida, ao descrever a estrutura do edifício do curso de educação física, o estudante demonstra cuidado com as palavras que utilizará. Desse modo, após uma pausa de dois segundos, define que o edifício como não “tão bonito” e “um pouco mais descuidado”. Observar-se que ao utilizar

características antagônicas para retratar dois cursos de natureza distinta, o jovem sinaliza que há uma diferença/hierarquização entre os cursos dessa instituição de ensino, demarcada estruturalmente por meio da arquitetura dos prédios.

De forma sucinta, Caio também reflete sobre as experiências culturais proporcionadas pela cidade em que viveu, especialmente os eventos de rua, como as “danças” e as “batucadas” que chamavam sua atenção (“parecia muito interessante”) e “inclusive às vezes ficava” para prestigiar o espetáculo. No entanto, o jovem salienta que “até certa hora” não podia permanecer, “tendo em conta que a noite era perigoso”.

Na sequência, Daniel valida a proposição de Caio (“eu compartilho dessa impressão”) acerca do acesso aos edifícios da instituição estrangeira que “não havia pensado, mas que é muito chamativa” e “bastante interessante”. O jovem elabora essa questão a partir da noção de público, diferenciando as duas instituições de ensino ao afirmar que a universidade brasileira pública “havia acesso a toda pessoa que quisesse entrar” com “toda a facilidade”. Em outra perspectiva, ele afirma em voz alta que sua universidade mesmo sendo pública o acesso “não é permitido”, questionando esse aspecto.

“Outro assunto” abordado por Daniel refere-se à temática da alimentação na instituição brasileira. Com ênfase na gratuidade, o jovem relata que durante o intercâmbio conseguiu realizar um processo em que teve “alimentação gratuita”, avaliando positivamente a qualidade da refeição ao enfatizar duas vezes que a comida era “muito boa”. Daniel também comenta que os estudantes dessa universidade pagavam como “dois a cinco reais” pela refeição, sugerindo que esse preço é acessível.

Pretendendo abarcar toda a experiência vivenciada na universidade de intercâmbio, Daniel apresenta uma nova proposição sobre a formação acadêmica dos universitários brasileiros. O jovem conta que as discussões no âmbito educativo estavam orientadas “muito muito muito fortemente” para a problemática da “discriminação racial e [da] discriminação de gênero”. Conforme Daniel, esse contexto é “muito interessante”, tendo em vista que “em Salvador se evidenciava de maneira muito forte ambas as coisas”. Entende-se que ele justifica a relevância em refletir sobre essas problemáticas por estarem presentes no cotidiano da cidade. Por último, Daniel declara desconhecer se essa questão fazia parte de “modo geral do Brasil” ou se era “especificamente em Bahia”.

Outro aspecto concebido por Daniel como “interessante” refere-se à “forma de vestir” dos universitários brasileiros que se difere dos estudantes colombianos. O jovem afirma que é “bastante particular” e que “se vê muito pouco, quase nada que uma pessoa vá de chinelo para a universidade”. Ao utilizar a expressão “bastante particular”, Daniel demonstra que essa

forma de vestir é própria dos universitários brasileiros e indica que esse aspecto é “estranho” para os colombianos. O jovem propõe que o uso de chinelos está relacionado ao contexto “geográfico” da cidade, pois a universidade estava “muito perto da praia”. Entende-se que ao trazer a cultura universitária para a discussão, isto é, as temáticas discutidas e a forma de vestir dos estudantes brasileiros, Daniel indica que esses aspectos não fazem parte de seu meio universitário e cultural.

A narrativa de Daniel sobre a temática da gratuidade levou Caio a recordar (“antes que Uribe fale também tinha uma ideia que me lembrei”) do acesso à pós-graduação na universidade brasileira. Caio afirma que continuar estudando (mestrado e doutorado) no Brasil é “muito fácil”, comparado ao contexto educacional colombiano. Essa concepção é construída por meio da constatação do público que acessa a esse nível de ensino, bem como da gratuidade da formação. Nessa direção, Caio narra que “conheceu pessoas muito jovens que já estavam graduadas e que haviam feito ou estavam terminando seu mestrado”. Diante dessa realidade, o jovem questiona aos estudantes se “custou muito” financiar o curso. Em resposta, eles “disseram que não”, revelando o ensino gratuito.

Buscando enfatizar a ideia de que é “muito fácil” ingressar na pós-graduação, Caio apresenta o alto nível de formação acadêmica dos docentes universitários por meio do retrato de um professor que tinha “dois mestrados, doutorado e pós-doutorado”. Entre risos, Caio demonstra-se surpreso com essa realidade ao expressar “que tanto estuda”. Em contrapartida, o jovem revela que acessar a pós-graduação em seu país “é um tema diferente [e] muito complexo”. Ele conta que “se escuta até o doutorado” e expõe às condições para se alcançar esse nível de ensino, são elas: a dimensão do esforço (“mas é um professor que sabe que se esforçou muito”) e o financiamento pela formação recebida (“e pagar”). Dessa forma, Caio conclui que o ingresso “é muito difícil” e indica que não está acessível para todos.

Uribe ratifica e desenvolve as proposições apresentadas por seus colegas (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 77 a 168):

77 Um: Sí sobre todo con lo que dicen los muchachos que en la parte de Caio los que
78 están estudiando la maestría o un doctorado (pueden cursa-lo) les pagan una
79 manutención o sea (.) aquí aparte de que vos tenés que pagar una maestría un
80 doctorado (.) hay becas existen las becas pero (.) realmente son muy difíciles y
81 en Brasil por ejemplo se pierden las becas para personas que están así que son
82 de otro país (.) pierden las becas porque la gente no tiene el conocimiento (.)
83 entonces abren muchas becas para personas que vienen de otros países (.) pero
84 les toca cerrarlas porque no hay quién las ocupé (1) y por lado de Daniel eh es
85 decir esas dos cosas (.) eh @que lo llegué a ser muchas veces y me sentí muy
86 libre yendo a la universidad de chanclas
87 TD: L@(.)@
88 Um: sin sentirme observado sin sentirme discriminado sin nada@ (.) lo llegué a

- 89 hacer porque el calor en Bahía es atroz yo subía una colinita y ya tenía la camisa
 90 vuelta a agua tenía que andar con ropa todo el tiempo en el bolso (.) entonces (.)
 91 y por el lado de la discriminación también recuerdo un suceso muy:: (.) pues
 92 que chocó mucho; me chocó no (.) me marcó mucho (.) y es que la Universidad
 93 de Bahía fue creada en 1808 si no estoy mal (1) y hasta esa época (.) los las (.)
 94 los negros (.) lo voy a decir de esta forma los negros no podían () los
 95 negros para que no me malentendan porque me sentí super bien en Salvador pero::
 96 hasta 1808 (.) las comunidades negras (.) y (.) afrodescendientes afro:: no
 97 podían entrar a la universidad y no podían hacer parte de ella no podían estudiar
 98 (.) porque todavía había como un recelo político (.) en contra de ellos (.)
 99 entonces una vez llegué a la universidad y había un: creo que era un chico (.) un
 100 chico con una camisa de lo que estudiaba y decía Universidad Federal de Bahía
 101 1808 (.) y unos chicos de color blanco se le acercaron y le dijeron vos por qué
 102 estás utilizando esa camisa con el año de la creación de la universidad si para
 103 ese año ustedes ni siquiera podían entrar a la universidad (.) eso se formó un
 104 problema horrible (.) porque pues obviamente el otro no va a querer que lo trate
 105 de negro lo trató prácticamente esclavo le dijo que pues que no servían qué
 106 hacía en la universidad (1) y: (.) qué es lo que me chocó en ese momento pues
 107 que Salvador es una las (.) de las ciudades con mayor población negra no
 108 solamente en Brasil sino en el mundo (.) y todavía no (.) no aceptan esas=esas
 109 diferencias como lo decía Daniel entonces es la ciudad más negra la ciudad más
 110 gay (.) y todavía no lo aceptan (1) por el lado de lo gay @también encontré que
 111 Salvador es una ciudad (1) de putería
 112 TD L@(1)@
 112 Um: De todo lo que usted quiera encontrar en la calle en la vida@
 113 Cm: ()
 114 Um: Es terrible es:: o sea (1) eh por ejemplo: no sé si Daniel vivía cerca de la playa
 115 yo vivía a (.) 3 minutos de=de (1) de Porto da Barra (.) entonces yo bajaba y
 116 pues realmente en los sábados ese era el lugar de la gente homosexual (1) y: si
 117 vos pasabas por el ahí siendo o no homosexual (.) los hombres te querían
 118 devorar (.) más si ves que es una persona de otro país, que salvador tiene
 119 muchas personas de otros países pues (1) @quieren hacer de todo quieren
 120 quitarle la herencia como sea a esas personas@ @(1)@
 121 TD: @(.)@
 122 Um: Eh:: qué otras experiencias pues no (.) el idioma lo recalco (.) siento que (.)
 123 para no haber estudiado portugués siento que (.) me fue muy bien (.) nosotros
 124 llegamos yo no sé si Daniel (.) y me refiero mucho a él me disculpan pero: (.)
 125 porque él fue la segunda corte (.) porque nosotros dentro de Bahía logramos
 126 muchas cosas no sé si Sebastián le contó (.) de los almuerzos gratis fue:: (.) una
 127 obra) qué hicimos Lucía Andrés y yo ((batendo as mãos na mesa)) (.) y ahí
 128 metimos a Daniela y Sebastián ((batendo as mãos na mesa)) y les contamos (.)
 129 obviamente la universidad dijo como “**ah no solamente hay tres no le pueden
 130 decir a nadie más**” y nosotros dijimos **la chimba (.) si hay comida hay
 131 comida pa- todos**
 132 TD: @(3)@
 133 Um: Y nosotros los paisas en otro país queremos es mandar entonces dijimos no (.)
 134 vayan al Cepe al no me acuerdo (C---) yo no me acuerdo como se llamaba
 135 Cm: L °CPF°
 136 Um: Esto vayan hablen vayan directamente con este pregunten por este (.) eh:: le
 137 dicen que esto=esto=esto que la Universidad de Antioquia y la universidad
 138 nosotros ahí en un chanchullo (.) algo que nunca hablaron la Universidad de
 139 Antioquia y la de Bahía habían hablado para el convenio de los almuerzos de
 140 los muchachos intercambistas (.) entonces no estaba dentro de los convenios
 141 que había (.) nosotros nos metimos por ese lado y nos dijeron “ah sí a los
 142 intercambistas se les da” nosotros como “ah bueno ya ganamos” (.) y (1) ah
 143 pues otra cosa que me pareció volada es que los estudiantes pues (.) la
 144 universidad tiene su propio bus que anda por toda la ciudad
 145 Cm: Lsí=sí
 146 Um: entonces es gratis (.) y (1) como estudiante algunas veces con la cívica qué es
 147 con el transporte (.) puedes acceder a un precio más barato más económico

148 dentro del transporte (.) pero allá era gratuito ó sea realmente yo cogía un bus de
 149 una sede a otra sede porque tenía clases en varias sedes (.) y súper fácil (.) lo
 150 difícil era que llegara pues nunca llegara
 151 TD: ^{L@}(1)@
 152 Um: Llegaba dos horas después pero
 153 TD: ^{L@}(1)@
 154 Um: @estaba ahí estaba gratis@ eh::: (2) bueno lo de la comida que fue lo otro (3)
 155 hay otra cosa (.) ah bueno? y nosotros buscamos también la forma de poder
 156 estudiar portugués (.) eh: no sé acá se llama escuela de idiomas allá no recuerdo
 157 cómo es que se llama (.) pero también era como (.) como departamento de
 158 idiomas (.) estudiar portugués para extranjeros que
 159 Cm: ^{Lsí}
 160 Um: tampoco era un convenio pero también no le metemos por el lado del convenio
 161 Cm: ^{L @eso} a
 162 mí también me pasó a mi@
 163 Um: y todo tenía que ser gratis
 164 TD: °@(.)@°
 165 Um: Entonces pudimos pudimos acceder a ese programa (.) conocí mu::chos
 166 africanos muchos (.) sobre todo africanos (.) eh y conocí muchos amigos como
 167 de otros países (.) ah (.) eh bueno no sé (.) yo creo que eso se me van a
 168 ocurriendo otras experiencias pero (si quieren) continúan

Em um primeiro momento, Uribe desenvolve e amplia a proposição sobre o tema do acesso à pós-graduação no contexto brasileiro e no contexto colombiano. O jovem aborda não somente a dimensão do ingresso, mas também da permanência ao mencionar que a universidade brasileira “paga uma manutenção para os estudantes de mestrado e doutorado”, isto é, um auxílio financeiro. No intuito de melhor descrever o contexto da pós-graduação na Colômbia, Uribe enfatiza que “há bolsas” de estudo, porém afirma que “são muito difíceis” de conseguir. Outro aspecto evidenciado por ele se diz respeito às oportunidades de estudo no Brasil para os estudantes estrangeiros. No entanto, o jovem explica que “se perdem as bolsas”, pois “as pessoas não têm conhecimento” dessas oportunidades. Em outras palavras, “abrem muitas bolsas de estudo para pessoas de outros países, mas eles acabam fechando porque não tem ninguém para preencher as vagas”. Assim, ele indica a necessidade de mais divulgação dessas possibilidades de formação no exterior.

Posteriormente, Uribe elabora as temáticas apresentadas por Daniel. Quanto à forma de vestir dos universitários brasileiros, o jovem sinaliza não compartilhar da concepção apresentada por Daniel, considerando que “muitas vezes” também foi para a universidade estrangeira de chinelo. Descontraído e sorridente, Uribe revela que se sentiu “muito livre indo para a universidade de chinelo, sem se sentir observado e discriminado” pela forma de se vestir. O jovem justifica essa decisão (ir de chinelo) em decorrência do clima da cidade, afirmando que o calor na cidade de Salvador era intenso (“subia uma pequena colina e a minha camisa já estava molhada e sempre tinha que levar uma roupa na mochila”).

Uribe desenvolve a proposição sobre a discriminação racial e a diversidade de gênero introduzida por Daniel. O jovem narra um episódio de racismo que vivenciou na instituição estrangeira, revelando que não se tratava apenas de um tema de discussão acadêmica, mas que a discriminação racial também se evidenciava no âmbito universitário. Nesse momento, Uribe demonstra preocupação em ser bem compreendido pelo grupo e pela pesquisadora (“para que não me entendam mal”), pois se “sentiu super bem em Salvador”.

Buscando contextualizar a situação, Uribe retoma a história da criação da universidade de intercâmbio (“A universidade da Bahia foi criada em 1808”) para explicar que nessa época “as comunidades negras e afrodescendentes não podiam entrar na universidade” por haver “um bloqueio político contra eles”. A partir deste breve contexto, Uribe narra que havia um estudante [negro] com uma camiseta do curso superior frequentado por ele que estampava a seguinte frase: “Universidade Federal da Bahia 1808” e continua o relato informando que “uns meninos de cor branca” o cercaram e o questionaram “por que você está utilizando essa camisa do ano da criação da universidade se para esse ano você não poderia entrar” – ingressar em uma universidade. O jovem afirma que essa situação de racismo gerou um “problema horrível”, argumentando que o jovem foi considerado “praticamente escravo”.

Segundo Uribe esse fato o “chocou muito”, uma vez que “Salvador é a cidade mais negra não somente no Brasil, mas mundo”. Sobre a temática da diversidade de gênero, Uribe também percebe a cidade de Salvador como a “mais gay” e como lugar da diversidade (“tudo o que você quer encontrar na rua”). Ao retratar a cidade estrangeira como mais a “negra” e a “mais gay”, o jovem indica que há uma contradição entre a realidade da cidade e a ausência de aceitação da diversidade presente (“não aceitam essas diferenças”), atribuindo negativamente esse tipo de atitude.

Uribe retoma à temática da alimentação gratuita apresentada por Daniel, objetivando esclarecer o fato. Neste momento, o jovem se desculpa por se referir muitas vezes a Daniel durante sua narrativa (“me refiro muito a ele, me desculpem”), justificando que ele pertence ao segundo grupo de intercambistas colombianos que realizaram a mobilidade acadêmica em Salvador. Nessa perspectiva, Uribe sinaliza que fez parte do primeiro grupo de bolsistas do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire em sua universidade. Dessa forma, o jovem argumenta que “dentro da Bahia conseguiram muitas coisas” enquanto estudantes estrangeiros.

Isto posto, Uribe afirma que o “almoço gratuito foi algo que fizemos Lúcia, Andrés e eu e aí colocamos Ana e Sebastian”. O jovem narra como ocorreu todo esse processo. Primeiramente, Uribe diz em voz alta que a universidade estrangeira só disponibilizaria

alimentação gratuita para os três estudantes - Lúcia, Andrés e Uribe (“somente há três, não podem falar para mais ninguém”). Frente a isso, os jovens discordaram com essa restrição posta pela instituição e, em voz alta e enfaticamente, defendem: “*la chimba*”, “se há comida pra um, há comida para todos”. Destaca-se que a expressão colombiana “*la chimba*” significa uma exclamação que manifesta sentimento de indignação em relação a algo que o sujeito não está de acordo. No caso, Uribe demonstra não concordar com a restrição acerca do tema da alimentação gratuita.

Na sequência, o jovem, mais uma vez, afirma que não aceitaram essa situação e declara: “nós, os *paisas*, em outro país queremos mandar, então falamos não”. Ressalta-se que “*paisas*” representa a naturalidade de quem nasceu em Antioquia – Colômbia. Uribe relata o processo de aquisição do direito à alimentação gratuita, revelando esse aspecto não “estava dentro dos convênios” entre a universidade colombiana e a universidade estrangeira. No entanto, “nós aí um *chanchullo* ²⁴[...] fomos por esse caminho” dos convênios e “ganhamos”.

Ainda sobre o tema da gratuidade, Uribe aponta que “pareceu *volada* que os estudantes da universidade têm seu próprio ônibus que anda de um campus a outro”. Sobre essa questão, Caio ratifica a proposição de Uribe (“sim sim”). O jovem leva o grupo a sorrir ao relatar que era “super fácil, o difícil era o ônibus chegar, nunca chegava, chegava horas depois”. Mesmo com os atrasos, ele avalia positivamente esse ponto, pois “era gratuito”. Ao utilizar a expressão “*volada*”, o jovem concebe esse aspecto como muito diferente, mas que é positivo – como uma ideia incrível. Conforme Uribe, além do transporte intercampi gratuito, os estudantes podem “aceder a um valor mais barato, mais econômico dentro do transporte” público.

Entre outras experiências, e, com ênfase no que era gratuito, Uribe introduz a temática do idioma estrangeiro. Ele conta que buscaram “a forma de poder estudar português”, ressaltando que “tampouco era um convênio”, mas que conseguiram estudar o idioma de forma gratuita (“tudo tinha que ser gratuito”). Caio demonstra compartilhar da mesma experiência que Uribe ao afirmar entre risos que “isso também aconteceu comigo”, isto é, estudar português gratuitamente. Uribe percebe que o curso também possibilitou a construção de novas relações interpessoais, indicando esse fato como algo positivo (“conheci muitos africanos e conheci muitos amigos de outros países”).

²⁴ A expressão *chanchullo* utilizada pelo jovem indica algo que é incorreto - no sentido de contar uma mentira buscando conseguir um benefício.

Após um silêncio de cinco segundos, Caio desenvolve o diálogo sobre o tema do idioma estrangeiro introduzido por Uribe (Passagem: experiência de intercâmbio, linhas 169 a 209):

- 169 Cm: °Sí° (3) al principio me acuerdo que (1) que no me entendían el portugués (.) mi
 170 sotaque era:: @muy (.) no sé era diferente@ entonces yo sentía que yo estaba
 171 hablando bien (.) pero ellos por el sotaque nordestino no ellos no (.) no me
 172 entendían y yo intentaba vocalizar más y ellos menos me entendían (.) y no era
 173 también (.) es la diferencia del sotaque (.) eh:: según donde estés es crucial (1) o
 174 sea te entienden o no te entienden entonces muy diferente estar en=en
 175 Pernambuco a estar en São Paulo hablaban muy diferente
- 176 Um: Sí por ejemplo en la casa donde nosotros llegamos (1) yo llegué con Andrés que
 177 es mi mejor amigo (1) llegamos allá y era:: la señora (.) que es todavía pues es
 178 como parte de la familia de nosotros todavía hablamos con ella (1) eh:: ella
 179 fumaba fumó toda la vida ha fumado toda la vida (.) entonces cuando hablaba
 180 (.) era muy ronca (.) y Andrés y Lucía que eran los que habían estudiado
 181 portugués (.) ni le entendían a ella ni ella les entendía a ellos
- 182 TD: L@ (2) @
- 183 Um: yo que era el que no había estudiado portugués era como “venga despacio (.)
 184 “qué nos quiere decir usted” (.) “tal cosa” (.) “más despacio” (.) entonces ella
 185 era muerta de la risa porque nos decía “pero como que más despacio estoy
 186 hablando lo más despacio que puedo”
- 187 TD: L@ (2) @
- 188 Um: ella les decía “que les quiere decir ustedes” (.) “tal cosa” “listo” me decía “ah?
 189 pero usted le entiendo más fácil usted ni siquiera está hablando portugués” (.)
 190 yo le decía como “pues sí es que hay que hablar despacio para que nos
 191 entienda” “pero=entonces=dígale=a=ellos=que=no=me=hablen=tan=rápido
 192 =que=si=me=van=a=hablar=me=hablen=en=una=sola=lengua=porque=yo=no
 193 he=estudiado=en=mi=vida=y=entonces=ellos=quieren=hablarme=rápido” (.) y
 194 eso se volvió un problema (.) -tonces al principio con ella fue muy difícil
 195 porque no le entendíamos nada y ella decía algo (.) y los tres eramos como
 196 ((balançando a cabeça para um lado e para outro)) (.) “quien la cogió” (.) no
 197 ninguno
- 198 TD: L@ (1) @
- 199 Um: “otra vez” (.) “tal cosa” (.) yo más bien me metí a la piecita o buscaba la salida
 200 porque no le entendía al principio nada; (7) por ejemplo no crean esas barreras
 201 idiomáticas (1) a veces (.) eran fuertes a veces eran fuertes sobre todo al
 202 principio (1) que estábamos en busca de todo en busca de que sea todo gratis de
 203 buscar del almuerzo de buscar el portugués (.) entonces llegábamos una parte no
 204 nos entendíamos (.) llegamos “ah estamos buscando tal persona” “qué” (.) “tal
 205 cosa” (.) “qué” (.) “pero (1) hábleme portugués” “no es que no sabemos hablar
 206 portugués” “no yo no le entiendo vaya donde tal persona” y como llego allá (.)
 207 la universidad de bahía es gigante le decían como a uno vaya a tal bloque
 208 resultaba que no era esa sede sino en otra y pues yo no conozco aquí nada
 209 ((balanço de cabeça de forma negativa)

Caio conta que “a princípio, lembro que não entendiam o meu português” em decorrência do “sotaque”. Conforme o jovem, mesmo falando “bem” ele não era compreendido. Observa-se que em sua narrativa, Caio expressa por três vezes a dificuldade de comunicação, especificamente em ser compreendido (“não me entendiam o português”, “eles não me entendiam” e “eu tentava vocalizar mais e eles me entendiam menos”). Desse modo, Caio propõe que a dificuldade de compreensão estava relacionada às diferenças de

regionalismos (“a diferença do sotaque”), argumentando que dependendo da cidade brasileira “te entendem ou não te entendem”, como, por exemplo, é “muito diferente estar em Pernambuco e estar em São Paulo eles falavam muito diferente”.

Uribe válida e elabora a proposição de Caio sobre a comunicação com os brasileiros durante a experiência internacional, destacando a dificuldade em compreender o outro e em ser compreendido. Por meio de uma extensa narrativa, Uribe relata que morou, juntamente com seus amigos – Lúcia e Andrés, com uma senhora brasileira. Ele descreve as dificuldades de comunicação, salientando que “Andrés e Lúcia que haviam estudado português, eles não a entendiam nem ela os entendia”. Uribe procura a forma de mediar à comunicação, solicitando que a senhora que fale “mais devagar”. Porém, o jovem indica que “a princípio com ela foi muito difícil porque não entendíamos nada”. Após uma pausa de sete segundos (linha 200), Uribe utiliza a expressão “barreira idiomática” para retratar essas situações, enfatizando que “às vezes eram fortes, às vezes eram fortes principalmente no princípio que estavam em busca de tudo” que fosse gratuito.

A discussão da temática proposta pela pesquisadora gerou um diálogo interativo e intenso entre os jovens participantes do GD, que, em muitos momentos, se referiram uns aos outros para validar e elaborar as proposições postas em discussão. Observou-se que os sujeitos narraram à experiência de intercâmbio de forma descontraída, utilizando o vocabulário próprio de seu meio social. Constata-se que o grupo discussão permitiu aos jovens colombianos refletirem sobre questões não pensadas anteriormente, bem como corrigir fatos acerca da experiência que tiveram na universidade estrangeira. A pesquisadora buscou incentivar a narrativa por meio de sinais de *feedback* afirmativo, como: aham, balanço de cabeça e sorrisos e durante a interpretação refletida, verificou-se que a discussão concentrou na interação entre Uribe e Caio.

Sobre a experiência na universidade brasileira, os jovens constroem a narrativa a partir das vivências que tiveram na instituição de origem, isto é, em uma perspectiva comparativa. Eles buscam apresentar um panorama geral da experiência por meio do relato de diferentes aspectos. No entanto, evidenciou-se que a comparação é estabelecida com base no que era diferente, ou seja, o que havia na universidade brasileira e que não estava presente na universidade colombiana, bem como nas novas experiências acadêmicas e culturais.

A temática da gratuidade recebeu centralidade na discussão dessa passagem, perpassando a fala de todos os jovens participantes. O grupo destaca o acesso aos edifícios da instituição estrangeira, a alimentação, o transporte, o curso de idiomas e o acesso à pós-graduação para brasileiros e estrangeiros. Ao trazerem esses aspectos, o GD “liberdade”

revela a diferença entre o que representa uma universidade pública na Colômbia e o que representa uma universidade pública no Brasil. Em outras palavras, diferenciam a noção de público nos dois contextos, demonstrando que a ideia de universidade pública brasileira está relacionada à questão da gratuidade e da acessibilidade ao campus não só para os estudantes devidamente matriculados.

Para além da discussão do gratuito, os participantes destacam a cultura universitária por meio das vestimentas e dos debates presentes na instituição (discriminação racial e de gênero). Os jovens percebem que essas problemáticas ultrapassam os muros da instituição estrangeira e são evidenciados no cotidiano da cidade. Outro tema que recebeu destaque na discussão foi o idioma português. Caio e Uribe não apresentam o idioma como um limitador na compreensão dos conteúdos acadêmicos, mas como uma “barreira” de comunicação nas relações interpessoais estabelecidas durante a estadia no Brasil. Por outro lado, a questão linguística recebe um duplo significado: complicador no processo de aquisição de benefícios gratuitos oferecidas pela universidade brasileira.

A pesquisadora indaga ao grupo sobre a experiência mais importante da mobilidade acadêmica. As relações interpessoais e a dimensão cultural recebem destaque na discussão. (Passagem: experiências de intercâmbio, linhas 01 a 79):

01 Y: Y::: qué fue lo más importante durante la experiencia del intercambio en Brasil
02 (10)
03 Cm: Es una pregunta muy difícil no
04 Y: @(1)@
05 Cm: sí porque (2) siento que cada cosa le pudo (.) por ejemplo para mí fue (1) muy
06 memorable unas previas de carnaval que viví en Recife (1) eh estar en unas
07 previas de carnaval en Olinda fue algo que me (.) **uf::** me impactó mucho y los
08 recuerdo mucho (.) eh:: pero la parte pues que las diferencias académicas pues
09 todo yo creo que todo fuera un papel muy importante en ese intercambio
10 (5)
11 Um: A mí? eh: (.) me sigo siendo por el lado de mis amigos (.) eh:: intercambistas y
12 es que (1) este intercambio me abrió las puertas no solamente para Brasil (.)
13 sino para (.) algunas otras partes del mundo (.) entonces yo quedé con amigos
14 (.) prácticamente de todas partes (.) africanos con los que todavía hablo con
15 personas de Brasil de otras partes no solamente del Salvador (.) de México, de
16 Estados Unidos de Francia España Portugal eh:: Italia qué son como los más
17 cercanos a mí (.) y::: de hecho acá ya han estado dos de esos amigos una
18 francesa y una mexicana (.) visitándonos tenemos (.) () planes para (.) para
19 uno de los:: (1) de los mundiales para reunirnos en México (.) mundial de
20 México y España para que nos reunamos todos allá (.) dándonos como la
21 gabelita de recoger dinero y de trabajar alquilo y ya no seamos como
22 estudiantes entonces (1) yo creo que es como de las experiencias más grandes
23 **que no solamente** voy a poder conocer y que no solo conocí la cultura de Brasil
24 (.) sino de otras partes del mundo
25 Dm: Pues yo podría decirlo lo que dije ahorita eh la cuestión de uno (1) no sé uno
26 salir de la zona de confort uno salir del lugar que siempre lo ha acogido a uno (.)
27 y sobre todo intentar defenderse (.) eh:: en la soledad extrema (.) bueno extrema
28 no eso no lo podría decir

- 29 TD: L@(.)@
- 30 Dm: pero en una soledad alta o en una o en una compañía también alta eh en un lugar
31 que no es tuyo cierto (.) y encontrarse con el otro el otro que es muy diferente a
32 uno y=y una manera u otra comprenderlo cierto entonces eh (.) ese proceso
33 altibajos sobre todo los bajos al inicio que=que uno pues conocía muy poca
34 gente o mejor dicho no conocía a nadie y después esos altis qué eh que=que uno
35 en los que no puedo conocer más? y me di cuenta de la importancia por lo
36 menos de la socialización porque ese asunto de que uno es capaz de ser (.) de
37 ser feliz sólo pues siempre los de la experiencia del intercambio lo=lo empecé a
38 cuestionar (.) eh: y también por ejemplo:: en esa misma línea que también eh:
39 hacer muchos amigos no con los que todavía logro tener conversaciones eh::
40 vivir nuevas experiencias por ejemplo pasar diciembre allá eh fue muy diferente
41 a pasarlo acá yo pelo menos sentí que en Bahía que en Salvador de Bahía no es
42 tan fuerte si se quieren términos de celebración como si lo ves acá (.) creo que
43 se guardan más energías para finales de febrero o inicios de marzo en carnaval
- 44 Cm: L°a sí°
- 45 Dm: no sé igual la experiencia es muy bella por lo compleja cierto por esos altibajos
46 que te contaba yo creo que con eso es con lo que me quedo y me resultó más
47 grato en el intercambio
- 48 Cm: °Sí° es como volver a (1) empezar una vida solo que ya está súper consciente de
49 todo lo vives entonces ya (.) es hacer nuevos círculos sociales (.) eh: conocer
50 todo esos lugares es volver a empezar totalmente eso **es un reto** pero también es
51 bacano y también lo pone a prueba por ejemplo una compañera (.) que es Paola
52 yo sentí que ella era (.) ella le pasó lo mismo que a Dani y era que salió como
53 del abrigo de los papás a ese intercambio para una experiencia muy (.) **muy**
54 **fuerte** (.) ya osea soltarse (.) eh:: entonces ella tuvo momentos en los que estuvo
55 **muy triste** que se sentía muy sola (1) y que decía yo me quiero ir (.) o:: (.) yo
56 extraño mucho mi casa (.) pero por ejemplo personalmente para mí @yo no me
57 quería ir@ yo **no** osea yo porque sabía que debía volver (.) pero si no yo hubiera
58 terminado mi carrera ya
- 59 Um: Daniel vos fuiste solo
- 60 Dm: Eh me preguntaste a mi Uribe ahí se cortó
- 61 Um: Vos fuiste solo
- 62 Dm: Sí yo fui (.) bueno eh:: si fue con otra compañera pero no compartí mucho con
63 ella
- 64 Um: También de sociales
- 65 Dm: Ella era de ;de que era esa muchacha; de teatro de teatro si teatro
- 66 Um: Ya=ya (.) eh::
- 67 Dm: ()
- 68 Um: Como
- 69 Dm: No=no=no si no que es hasta melancólico y no me (enteraron) por supuesto (.)
70 fue una experiencia muy (1) obviamente cuando llegue por supuesto eh con las
71 buscas que incluso debo agradecer ya que Juan Juan como contaba sobre los
72 almuerzos y con (.) eh:: (.) por lo portugués o sea yo llegué y a pesar de que yo
73 tenía que hacer mis búsquedas si se quiere exhaustivas ya tenía ciertos
74 privilegios que ustedes ya habían logrado y qué pelo menos eran indiferentes
75 para la universidad no obstante y pues (.) obviamente eh como estaba solo en
76 ese todo proceso (.) y un poco má::s complejo por eso también lo hace muy
77 bello
78 Cm: °Sí°

Após a pergunta da pesquisadora, o grupo permanece em silêncio por um período de dez segundos. Posteriormente, a discussão da temática sugerida é iniciada por Caio que avalia a questão como “muito difícil”. Essa avaliação pode estar relacionada à complexidade em sistematizar e relatar apenas a experiência mais importante da mobilidade acadêmica. Essa dificuldade é justificada por meio da afirmativa de que “tudo teve um papel muito importante

nesse intercâmbio”. No entanto, o jovem procura elencar as experiências mais marcantes. Assim, em um primeiro momento, ele apresenta as prévias de carnaval em Olinda-Recife por meio das expressões “muito memorável”, “me impactou muito” e “lembro muito”, atribuindo positivamente esse momento. Na sequência, Caio menciona rapidamente a relevância das diferenças acadêmicas entre a universidade colombiana e a universidade brasileira. Porém, objetivando não suprimir nenhuma experiência, Caio reforça que “tudo” – todas as experiências vivenciadas durante o intercâmbio foram importantes.

Para Uribe o mais importante foi às relações interpessoais, isto é, as amizades estabelecidas durante o período que esteve no exterior. O jovem narra que a mobilidade acadêmica “abriu as portas não somente para o Brasil, mas para algumas outras partes do mundo”, pois permaneceu “com amigos praticamente de todas as partes” do globo. Observa-se que essas relações interpessoais permaneceram após a experiência internacional (“dois desses amigos já estiveram aqui” e “temos planos para nos reunirmos na copa do mundo no México”). A expressão “abrir as portas” está associada às novas possibilidades de abertura “não somente” para a cultura brasileira, mas para outras formas de ser e estar no mundo, concebido por Uribe como “maior experiência”. Em outras palavras, a mobilidade acadêmica é entendida como possibilidade de abertura para o mundo por meio das relações interpessoais.

Daniel inicia sua narrativa abordando o que representa a mobilidade acadêmica por meio da expressão “sair da zona de conforto”. Para o jovem esse processo implica diferentes desafios, tais como: “sair do lugar que sempre te acolheu”, “tentar se defender” em “um lugar que não é seu”, vivenciar momentos de “alta solidão” e nesse processo “encontrar com o outro que é muito diferente e de alguma maneira compreende-lo”. Daniel propõe que a experiência de intercâmbio constitui-se de momentos “altos e baixos”, ou seja, de momentos positivos/alegres e difíceis. Os momentos difíceis são vivenciados, especialmente, no início do intercâmbio em que se “conhecia poucas pessoas, ou melhor, não conhecia ninguém”. A partir dessas experiências – estar sozinho, o jovem percebe a relevância da socialização, afirmando que “ninguém é feliz sozinho”. Nessa perspectiva, ele elabora a proposição apresentada por Uribe acerca das relações interpessoais, destacando as amizades que realizou durante sua estadia no exterior. Para concluir, Daniel afirma que “a experiência é bela por completo”.

A partir da narrativa de Daniel, Caio define que realizar uma mobilidade acadêmica “é como começar uma vida”. Essa metáfora parece estar associada às seguintes experiências: aprender a se comunicar em outro idioma, socializar com o outro, vivenciar uma nova cultura, um novo sistema educacional, adquirir autonomia, etc (“é fazer novos círculos sociais,

conhecer todos esses lugares, é começar tudo de novo, isso é um desafio”). Caio válida a proposição de Daniel sobre o tema da socialização e da solidão por meio do relato de uma companheira colombiana que “passou o mesmo que Dani”, isto é, por momentos de solidão. Ele conta que pela primeira vez ela saiu da casa dos pais para vivenciar uma experiência “muito forte, ou seja, soltar-se” e prossegue a narrativa contando que ela, em alguns momentos, se sentiu “muito triste”, “muito sozinha” e que desejava retornar ao seu país por sentir falta de seu lar. Por outro lado, e, entre risos, Caio demonstra não compartilhar desse sentimento ao afirmar que “não queria” regressar ao seu país e se pudesse terminaria “o curso no Brasil”.

O relato de Daniel provocou um diálogo interativo entre os participantes do GD acerca das relações interpessoais. Uribe assumiu o papel de pesquisador e com o intuito de melhor conhecer a experiência de Daniel, questiona ao jovem se ele fez intercâmbio sozinho. Em resposta, Daniel disse que foi com outra estudante de teatro, mas que não compartilhou de muitos momentos com ela. Na sequência, demonstra que foi mal compreendido pelo grupo ao afirmar que sua fala pareceu “melancólica”, expressando uma tristeza profunda. Assim, revela não compartilhar do mesmo sentimento que a companheira de Caio, explicando que no início do intercâmbio realizar todos os processos (almoço gratuito, português, etc) sozinho foi “um pouco mais complexo”. No entanto, enfatiza novamente que todos os momentos tornou a experiência de intercâmbio “muito bela”. A discussão do tema finaliza com a ratificação de Caio (“sim”).

Os jovens utilizam diferentes metáforas que conjuntamente representam o que é a mobilidade acadêmica, tais como: “sair da zona de conforto”, “começar uma vida”, “experiência é muito bela por completo” e “abrir portas”. Nessa ótica, entende-se que o intercâmbio implica diversos processos. Em um primeiro momento, a decisão de “sair da zona de conforto” pressupõe a vivência de novos desafios em uma cultura da qual não fazem parte. Nesse contexto, os jovens tiveram que aprender um novo idioma, estabelecer novos ciclos sociais e foram em busca dos benefícios gratuitos ofertados pela instituição estrangeira (alimentação, curso de idiomas, transporte), isto é, “começaram uma vida”. A temática das relações interpessoais recebeu destaque na discussão do grupo por meio da descoberta da importância da socialização e do estabelecimento de vínculos socioafetivos, que ultrapassam as fronteiras e “abrem as portas” para o mundo. Portanto, é sinalizada a necessidade de olharmos para o “todo”, ou seja, todas as experiências vividas durante a estadia no Brasil, pois o intercâmbio é “muito belo por completo”. Em outros termos, as experiências acadêmicas,

culturais e interpessoais compõem o que chamamos de mobilidade acadêmica, com destaque especial para as relações com o outro.

3.5.3 GD DESCONSTRUIR – “É indescritível ter feito esse intercâmbio”: experiência na universidade estrangeira

A pesquisadora solicita aos jovens que relatem a experiência que tiveram na universidade de intercâmbio. O grupo concentra-se na discussão das experiências mais marcantes e estabelecem comparações entre a universidade de origem e a universidade estrangeira. A mobilidade acadêmica possibilitou à vivência de novas experiências e a possibilidade de repensarem a universidade pública e a formação de professores (Passagem: experiências na universidade de intercâmbio, linhas 01 a 113):

01 Y: Ehh:: vamos lá (.) vocês podem falar um pouco contar como é que foi a
 02 experiência na universidade de intercâmbio
 03 (9)
 04 Cf: Vai Manoel
 05 TD: ()
 06 Cf: Você -tá com o microfone ligado
 07 Mm: Não ué foi por causa que ela pediu primeiro as meninas -tamu
 08 seguindo a ordem
 09 TD: @(05)@
 10 Mm: Bora lá Carol já começa (10) é eu
 11 TD: @(3)@
 12 Mm: Bom então eh:: as=as experiências (.) é pra falar (.) as experiências (1)
 13 então eh assim têm várias né, vixi (.) não sei nem por onde começar
 14 assim (.) primeiro que eu participei do *semillero* que é tipo um grupo
 15 de estudo (.) que se equivale a um grupo de estudo aqui (.) foi uma das
 16 maiores experiências que eu tive eu nunca imaginei que em outros
 17 países tem tinha grupos de estudo tão engajados assim (.) acho que até
 18 mais engajados dos grupos de estudo que eu participo aqui (.) inclusive
 19 (.) eu incorporei muito do que eu aprendi lá no meu TCC que eu -tô
 20 finalizando (.) eh assim o nível educacional lá é muito bom é muito
 21 assim eu achava que seria:: defasado por justamente pelos professores
 22 falar que é periférico mas assim o nível é até um pouco maior daquilo
 23 que eu -tava aprendendo eu aprendi muito com os professores lá (.)
 24 com os alunos a recepção dos alunos foi incrível assim @eu me sentia
 25 popular lá nunca fui popular nas minhas escolas lá eu -tava sendo
 26 popular brasileiro falei meu Deus @(2)@ as meninas eu acho que
 27 também as meninas brasileiras lá faziam sucesso então@ mas assim (.)
 28 é uma experiência que:: indescritível eh viajei pra vários lugares eu
 29 nunca imaginei eu conheço mais Colômbia que o Brasil (.) eu -tô com
 30 22 23 anos e conheço mais Colômbia que o Brasil (.) então assim (.) é
 31 indescritível ter feito esse intercâmbio (4) não sei mais alguma coisa
 32 que eu poderia abordar não sei; (1) se você quiser pode ir perguntando
 33 que nós vai falando (5) Carol e Maria podem
 34 Cf: A universidade eu acho que a universidade eh (1) eu -to ligada em você
 35 viu senhor Manoel sua popularidade
 36 TD: L@(1)@
 37 Cf: eh:: realmente assim o níve::l ele chama bastante atenção (1) com

38 relação à universidade da gente não houve muito essa discussão de ah
39 (.) é mais periférico ou não é (1) eh porque a gente tenta desconstruir
40 ao máximo isso assim (1) eh:: porque a ideia de conhecimento bom é
41 vindo de=de regiões como Estados Unidos América do Norte ou (.)
42 eh:: (1) Europa e aí tem um certo uma certa resistência com países da
43 América Latina (.) tem muita coisa boa (.) então eu acho que por essa
44 desconstrução a gente meio que: (.) já -tava (muito esse) ponto assim
45 colocado (.) eu acho que o nível da universidade (.) gente o paro os
46 tropeços @a greve as guerrilhas que aconteciam isso daí@ (.) foi bem
47 marcante assim de -tá a primeira vez na sala de aula tocar uma sirene
48 pra mandar a gente pra casa sabe (.) foi interessante isso
49 Mm: L(teve isso também) nossa do
50 nada começando a tocar uma sirene eu falei meu Deus o que é isso
51 daqui
52 TD: L@(1)@
53 Cf: isso (.) e esse era o aviso que tinha na universidade pra a gente poder
54 sair assim a gente (.) eh (.) pra mim assim eu acho que a gente teria
55 desfrutado muito (.) muito mais do que a gente desfrutou se tivesse
56 acontecido tudo normal do início ao fim sendo que a gente pegou greve
57 (1) e mudou muito assim a:: (.) a configuração do curso (.) das aulas (.)
58 eh por conta disso assim mas o que a gente teve de aula presencial (.) a
59 gente sentiu assim eu senti muito na qualidade dos professores sabe (.)
60 eles foram muito:: (.) muito bons muito bons eh:: como teóricos e
61 como profissionais ;assim eu acho que não tem o que reclamar não. (1)
62 o lugar em si também foi muito organizado assim eles foram tanto
63 da=da organização de relações internacionais quanto (.) da
64 universidade também (e boas com elas);
65 Mf: (6)
66 Isso a gente pegou uma greve lá (.) ma::s a greve mostrou pra gente um
67 outro lado da universidade (.) assim por mais que acabou que privou (.)
68 de viver algumas coisas mostrou muitas outras esse engajamento que
69 Manoel falou (.) ele não era só não sei né no âmbito da área dele era
70 realmente dos alunos com a universidade e era muito bonito de ver (.)
71 dos professores com a universidade teve uma época que tinha uns
72 professores fazendo greve de fome na frente da universidade (.) teve
73 professor que desmaiou lá e por melhoria né na educação pública
74 no=no nível superior então (.) o que a gente acabou não vivendo por
75 questões: eh do *paro* da greve em si em termos de pesquisa e de
76 academia em si a gente viu o outro lado (.) o lado da luta o lado da
77 universidade como algo tão importante dos movimentos unificados
78 das=das universidades particulares irem pra rua por causa da
79 universidade pública por causa eh da defasagem da universidade
80 pública no incentivo financeiro do governo; (.) então foi muito bonito
81 conhecer isso daqui essa parte também (.) eh:: aqui a gente teve uma
82 greve acho que em 20::17 (.) não 2016 () teve uma greve só que eu
83 -tava zero por dentro foi meio estranho assim até não consigo nem
84 lembrar direito o que foi que aconteceu eu sei que tinha uns alunos que
85 -tavam dentro da universidade ocupando eh os centros mas parecia
86 algo muito distante mesmo eu estando vivendo literalmente (.) isso
87 aqui (.) e lá eu senti muito apesar de não ser a minha universidade de
88 origem apesar de não ser o meu país eu fui pra rua acabei indo pra
89 passeata o pessoal levava sabe (.) e era de fato algo perigoso assim e eu
90 falo isso porque eles tinham essa consciência e mesmo assim assumiam
91 essa responsabilidade que era a defesa da universidade pública (.) isso
92 foi bem legal; então foi uma experiência marcante (.) pra mim da
93 universidade que não tinha a ver somente com a universidade que saiu
94 do muro da universidade (.) mas também obviamente como todo esse
95 processo de movimento eh unificado acabou sendo cortado e (.) levado
96 até o cansaço depois cortado de alguma forma pelos governantes; (.)
97 mas foi bonito de ver na época e doloroso de ver também mas legal

98 Mm: de=de ter essa experiência
 99 Isso que a Maria relata é algo muito interessante me retoma uma coisa
 100 que é o modelo da universidade pública é bem diferente do nosso né (.)
 101 lá assim eles pagavam semestralmente matrícula se não me engano (.) e
 102 assim você vê os alunos lá dentro da escola dentro da universidade
 103 vendendo as coisas às vezes pra ter esse dinheiro pra pagar é bem
 104 diferente (.) por exemplo na minha universidade os alunos não podem
 105 vender nada dentro do campus (.) e lá assim (.) lá o pessoal vendia as
 106 coisas pra ter esse dinheiro pra pagar a matrícula a taxa de matrícula
 107 deles (.) ou fazia serviços finais de semana (.) então isso marcou muito
 108 porque assim eu não -tava acostumado a pensar em uma universidade
 109 pública onde a pessoa tinha que pagar uma taxa pra -tá estudando né
 110 então quando -cê vê uma realidade totalmente diferente onde o pessoal
 111 recebe auxílio (.) eh tem uma condição assim até muito boa frente ao
 112 que o país oferece pra -tá estudando nossa é uma realidade totalmente
 113 diferente da nossa

Após a pergunta da pesquisadora, o grupo permanece em silêncio por um período de tempo de nove segundos (linha 03). Posteriormente, os jovens, entre risos, buscam organizar a ordem de fala (“vai Manuel”, “primeiro as meninas”, “estamos seguindo a ordem” e “bora lá Carol”). Depois de uma pausa de silêncio e indicação de Maria e Carol, Manuel inicia sua narrativa demonstrando dificuldade em sistematizar e escolher quais experiências apresentar (“não sei nem por onde começar”), sugerindo que se vivenciam diferentes experiências em uma mobilidade acadêmica (“têm várias né, vixi”).

Nesse caminho, Manuel relata o que foi mais significativo da experiência que teve durante sua estadia no exterior. Para o jovem, participar do grupo de estudo *semillero* foi “uma das maiores experiências” que teve. Manuel demonstra-se surpreso com o envolvimento dos universitários colombianos nesse grupo (“eu nunca imaginei que em outros países tinha grupos de estudo tão engajados assim”). A palavra engajamento é utilizada para retratar a participação ativa e o empenho dos estudantes em determinada atividade, no caso, o grupo *semillero*. Observa-se também que o termo “engajamento” acompanhado dos advérbios de intensidade “tão” e “mais” são empregados para comparar o grupo de estudo da Colômbia com os do Brasil, sendo o do país de intercâmbio como “mais engajado”.

Participar do *semillero* possibilitou ao jovem à aquisição de novos conhecimentos, que foram aproveitados em um momento posterior ao intercâmbio, o trabalho final de curso (“eu incorporei muito do que eu aprendi lá no meu TCC”). Além disso, propiciou a desconstrução da concepção de país periférico posta por professores da universidade de origem e da percepção de que o nível educacional colombiano é inferior ao de outros países (“o nível educacional lá é muito bom [...] eu achava que seria defasado por justamente pelos professores falar que é periférico”). Em direção oposto a essa concepção, o nível educacional

da universidade de intercâmbio é avaliado por Manuel como “um pouco maior” em comparação aos conhecimentos adquiridos na licenciatura em química no Brasil.

Na sequência, outras experiências internacionais são apresentadas por ele, como a popularidade e as viagens. O jovem não conta em detalhes o que significa sua popularidade, mas parece estar associada ao fato de ser conhecido pela instituição de ensino e à recepção dos estudantes colombianos, vista como “incrível”. Ao tratar dessa temática, Manuel também apresenta uma experiência coletiva, informando de maneira descontraída que as “meninas brasileiras”, Maria e Carol, “faziam sucesso”.

Para além das experiências acadêmicas, Manuel teve a oportunidade de viajar e conhecer melhor a cultura colombiana. O jovem menciona repetidamente que conhece “mais Colômbia que o Brasil”. A frase denota que Manuel, antes da mobilidade acadêmica, não teve muitas oportunidades de viajar e conhecer melhor o seu país. Esse conjunto de experiências é avaliado positivamente por ele através do uso da palavra “indescritível”, sugerindo a grandeza da mobilidade acadêmica e a dificuldade em descrever o que foi vivido. Manuel encerra a narrativa demonstrando preocupação em responder a pesquisadora e se coloca a disposição para continuar dialogando sobre a temática.

Carol revela outro sentido para a popularidade de Manuel, que parece estar associada a relacionamentos amorosos (“eu tô ligada em você viu senhor Manuel sua popularidade”). No entanto, o verdadeiro sentido não é revelado. Logo após, Carol valida a proposição de Manuel no que diz respeito ao nível educacional da instituição estrangeira, que “chama bastante atenção”. De forma enfática, a jovem expressa que os docentes “foram muito bons” e destaca a “qualidade dos professores”. Sob outra perspectiva, Carol se diferencia de Manuel ao argumentar de maneira coletiva, se referindo à Maria, que a concepção de país periférico foi desconstruída no processo formativo na universidade brasileira, no curso de letras espanhol. Desse modo, não compartilham da ideia negativa acerca dos países latinos americanos, pois “tem muita coisa boa”.

Carol introduz o tema da greve vivenciada na universidade colombiana, destacando como sucedeu o movimento: “foi bem marcante assim de tá a primeira vez na sala de aula tocar uma sirene pra mandar a gente pra casa” e Manuel complementa “do nada começava a tocar uma sirene” que era o aviso para sair da instituição. Embora as greves façam parte da realidade das universidades brasileiras, observa-se o relato de uma experiência marcante e que está relacionada à organização e ao contexto de luta da universidade colombiana, que se difere da instituição de origem. A greve é entendida por Carol como um acontecimento que os

privaram de terem aproveitado “muito mais” a experiência na universidade estrangeira, tendo em vista que modificou “a configuração do curso [e] das aulas”.

A temática da greve é elaborada por Maria, que, em primeiro momento, valida a proposição de Carol “acabou que privou” de vivenciar outras experiências acadêmicas. Em outra perspectiva, a jovem argumenta que a greve “mostrou muitas outras coisas”, como: “o lado da luta”, “dos movimentos unificados” e da “universidade como algo tão importante”. Maria retoma e amplia o tema do engajamento levantado por Manuel, pretendendo demonstrar que o envolvimento dos estudantes ultrapassava a participação em grupos de estudos, mas evidenciava-se na defesa da universidade e em prol da “melhoria na educação pública”, com mais incentivos financeiros do governo (“esse engajamento [...] era realmente dos alunos com a universidade e era muito bonito de ver”). O engajamento e o movimento de luta são exemplificados por meio da figura de um professor que realizou uma “greve de fome” e que “até desmaiou” em defesa da universidade pública.

Para Maria presenciar esse movimento de luta foi uma experiência marcante (“muito bonito de ver”, “muito bonito de conhecer”) e ultrapassou o “muro da universidade”. Objetivando ressaltar seu envolvimento na greve da instituição colombiana, a jovem traz em sua narrativa o movimento de ocupação das universidades brasileiras no ano de 2016, buscando comparar seu engajamento com a greve da instituição estrangeira. Embora fosse o seu país e a sua universidade, a jovem revela que “estava zero por dentro” e “parecia algo muito distante”. Em contrapartida, Maria indica ter participado da greve colombiana ativamente “apesar de não ser [sua] universidade de origem, apesar de não ser [seu] país” e mesmo tendo a consciência de que era algo perigoso, ela foi para a rua em defesa da universidade pública, isto é, engajou-se nesse movimento. Essa experiência gerou em Maria um duplo sentimento: “bonito de ver” e “doloroso de ver”.

A temática da greve levou Manuel a recordar do modelo da universidade pública colombiana, “que é bem diferente” do modelo da universidade pública brasileira. Em ótica comparativa, o jovem destaca o pagamento de mensalidade, descrevendo o esforço por parte dos estudantes para custear a taxa de matrícula por meio do trabalho (“vendendo as coisas” [e] “faziam serviço nos finais de semana”). Manuel reflete acerca da condição estudantil em ambos os países e manifesta estranhamento diante da realidade do país de intercâmbio ao afirmar que não “estava acostumado a pensar em uma universidade pública onde a pessoa tinha que pagar uma taxa pra tá estudando”, concluindo que é uma “realidade totalmente diferente da nossa”. Nesse sentido, Manuel sinaliza a diferença entre a universidade pública brasileira e a universidade pública colombiana por meio da dimensão da gratuidade.

Em perspectiva comparada, e, buscando apresentar às experiências acadêmicas anteriores ao período da greve, Maria introduz o tema das atividades de campo (Passagem: experiências na universidade de intercâmbio, linhas 114 a 138):

- 114 Mf: E antes da greve também a gente teve a oportunidade de fazer não sei
 115 muito bem o período cronológico eu sou péssima com isso não sei se
 116 foi exatamente antes da greve (.) mas assim (.) talvez
 117 concomitantemente (.) realmente não lembro a gente teve uma
 118 experiência muito massa porque a universidade de lá ele::s
 119 incentivavam a pesquisar na prática (.) então mesmo na área de
 120 licenciatura na área de letras que aqui é uma coisa que não acontece
 121 eles incentivavam que os alunos viajassem que fossem pra campo que
 122 fizessem pesquisas relacionadas estudos relacionados aos novos
 123 lugares que eles visitavam (.) que nós visitamos com a língua (.) então
 124 assim (.) isso abriu minha mente à possibilidade de ver a linguagem de
 125 entender a prática da linguagem foi muito interessante assim; (.) e
 126 infelizmente falta aqui porque eu não sei como é nas outras
 127 universidades públicas do país mas na UFPE pelo menos na
 128 licenciatura pra fazer uma viagem de campo com letras (.) num
 129 acontece @(.)@ infelizmente aí a gente viveu isso lá foi diferente foi
 130 marcante também
- 131 Mm: Realmente assim na química por exemplo aqui eu nunca fui pra campo
 132 assim só no laboratório nós trabalha (.) lá a primeira vez que eu
 133 participei da disciplina de química verde o pessoal passou por exemplo
 134 em *Salto Del Mico* fui em um monte de lugar e nas regiões que nós ia
 135 passando nós ia pegando amostra pro pessoal analisar depois no
 136 laboratório (.) era muito doido eu nunca por exemplo teve uma
 137 escalada de montanha eu nunca pensei em químico fazendo escalada de
 138 montanha @é muito doido@

De acordo com a jovem, a universidade colombiana incentivava o desenvolvimento de pesquisas e de estudos a partir das viagens de campo (“incentivavam a pesquisar na prática”). Maria demonstra a riqueza dessa experiência, justificando que permitiu “ver a linguagem” e “entender a prática da linguagem”. Esse contexto de formação é avaliado positivamente por ela, que, por outro lado, percebe a ausência de estudos de campo na formação de professores de sua instituição (“pelo menos na licenciatura pra fazer uma viagem de campo com letras num acontece”). Manuel valida a proposição de Maria e compartilha da mesma experiência ao contar que na universidade brasileira as atividades acadêmicas se limitam ao laboratório. Em contrapartida, em uma disciplina cursada durante o intercâmbio teve a oportunidade de escalar uma montanha como parte do processo formativo (“eu nunca pensei em químico fazendo escalada de montanha”). Essa experiência é definida pelos jovens como “muito massa” e “muito doido”, no sentido de uma experiência positiva e marcante que tiveram.

Objetivando melhor conhecer às experiências de mobilidade acadêmica, a pesquisadora solicita ao grupo que narre sobre o que foi mais importante da experiência que tiveram na Colômbia (Passagem: experiências de intercâmbio, linhas 01 a 96):

- 01 Y: E:: agora vocês podem falar o que foi mais importante dessa
02 experiência que vocês tiveram na Colômbia
03 (8)
- 04 Mf: @Então@ eu acho que foram as relações que eu criei assim como eu
05 disse eu fiz grandes colegas e um amigo muito amigo que eu gosto
06 muito lá (.) e além disso tem outras pessoas que conheci por meio do
07 intercâmbio que também (.) ainda estão presentes na minha vida
08 então: (.) essa troca que acabou sendo uma troca (.) emocional cultural
09 enfim afetiva muito massa eu levo comigo eu guardo comigo e foi
10 muito forte (1) e também a coisa de ser a primeira da minha família a
11 sair do país (1) isso foi uma responsabilidade grande e:: é algo (1)
12 também positivo no meu ver (.) e abre caminho assim pra que outros
13 primos meus eu tenho um primo que ele é ?autista (.) e assim ele é
14 louco por espanhol e por inglês ele gosta de idioma? ele -tá fazendo um
15 cursinho de inglês agora (.) e ele fica querendo falar comigo em inglês
16 ele fala espanhol ele fala que quer viajar:r conhecer a Colômbia que é
17 pra onde eu fui (.) então assim (.) eu sinto que realmente foi um (.) um
18 serviu como uma portinha pra outras pessoas da minha família que as
19 vezes não tinha tanta perspectiva (1) verem que é possível (.) não me
20 colocando sabe como um modelo porque eu não sou realmente
21 principalmente dentro da minha família; mas algumas pequenas coisas
22 boas ficaram disso e:: me marcaram muito de uma maneira muito
23 positiva; °são essas que eu citei° @(.)@
24 (5)
- 25 Mm: Então eu destaco aqui a questão cultural bateria -tava, acabando tive
26 que correr aqui, eh eu destaco a questão cultural foi muito boa assim
27 pra mim foi uma experiência (2) que eu sinceramente nunca sabia
28 assim que tinha uma diferença tão grande da cultura eh (.) brasileira
29 assim portuguesa com a hispânica uma diferença muito grande na
30 alimentação (.) eu tive uma dificuldade muito grande no início pra me
31 adaptar à questão da alimentação que lá eles comem muita sopa: muita
32 (.) e eu não era acostumado pra mim sopa é só quando eu tivesse
33 doente então @(1)@ eu emagreci bastante lá eu cheguei aqui o pessoal
34 falou **meu Deus o que aconteceu** (.) -cê não -tava comendo @não
35 tinha comida mas era isso era a alimentação sabe@ pode falar Maria
- 36 Mf: Eh -tô concordando muito porque eu também achava muito gorduroso
37 tudo lá sabe (.) não é ruim só é muito diferente @(.)@
- 38 Mm: É bem diferente *bandeja paisa* (.) era uma comida (.) o feijão deles era
39 um feijão grande @eu era acostumado com feijão brasileiro@
40 feijãozinho assim **eu falava meu Deus** (.) mas assim eu fui acostumando
41 com o tempo fui vendo (.) eu gostava muito do *ajiaco* nossa sopa de
42 *ajiaco* até eu hoje eu quero tentar fazer aquela sopa meu Deus é muito
43 boa (1) a relação ainda com o pessoal de lá da universidade tem uma
44 relação muito boa (.) com a professora que eu mencionei que fez
45 doutorado aqui no Brasil consegui até publicar até um artigo com ela
46 da experiência que nós -teve sobre a mobilidade acadêmica né (.) então
47 vixi foi uma experiência muito boa (.) pretendo chamar ela quem sabe
48 agora pra participar da minha banca da (2) do mestrado que agora vou
49 ingressar só falta terminar o curso pra ingressar nele (.) eh então:
50 pretendo que ela participe da minha banca (.) os outros alunos eu
51 conversei muito com uma aluna que é de lá ainda que -tá terminando (.)
52 e assim é uma relação muito boa o coordenador ainda conversa comigo
53 eu às vezes posto *status* no *WhatsApp* @ele -tá lá comentando eu falo
54 meu Deus nem sei mais falar tanto espanhol mas ainda arrisco né@ (7)
55 Carol falta -ocê Carol
- 56 Cf: Eu fiquei aqui viajando @pensando@ eh:: (1) primeiramente com o
57 lugar eu acho que:: (2) o choque de temperatura porque Recife é quente
58 (.) quente valendo e:: lá (.) é frio né então eu acho que (1) assim ter
59 essa relação que a gente tem com o calor (.) eh:: de da forma afetiva

sair do país repercutiu de forma positiva (“isso foi uma responsabilidade grande e é algo também positivo”). Dessa forma, o intercâmbio é entendido por ela como possibilidade de abertura de novas oportunidades não somente no âmbito individual (para si), mas em seu meio familiar, tendo em vista que “abre caminho” e “serviu como uma portinha”, aproximando e ampliando às possibilidades de estudo no exterior e aprendizagem de idiomas estrangeiros para aqueles que “não [tinham] perspectiva”.

Vivenciar a cultura colombiana por meio da experiência com a alimentação foi para Manuel o mais importante, pois possibilitou conhecer melhor o país de intercâmbio (“eu nunca sabia assim que tinha uma diferença tão grande da cultura”). O novo contexto cultural exigiu de Manuel um processo de adaptação à nova forma de alimentação, que se difere do contexto brasileiro (“diferença muito grande na alimentação”). O jovem, a princípio, demonstra estranhamento com a comida típica do país ao relatar que “eles comiam muita sopa”, “é bem diferente *bandeja paisa*” e “o feijão deles era um feijão grande”. Nesse momento, Maria, de maneira descontraída e entre risos, demonstra compartilhar da mesma experiência que Manuel (“tô concordando muito porque eu também achava muito gorduroso tudo lá sabe, não é ruim só é muito diferente”). Posterior ao processo de adaptação, Manuel revela ter vivenciado uma boa experiência gastronômica (“sopa de *ajiaco* até eu hoje eu quero tentar fazer aquela sopa meu Deus é muito boa” e “a questão cultural foi muito boa”).

Manuel valida e elabora a proposição de Maria sobre a relevância das relações interpessoais, destacando que “foi uma experiência muito boa”. De maneira especial, ele salienta o contato mais próximo com uma professora colombiana e da oportunidade de publicar um artigo científico com ela sobre a experiência de mobilidade acadêmica. Nessa ótica, o jovem indica os frutos do intercâmbio, bem como o estabelecimento de possíveis parceiras no futuro (“pretendo chamar ela quem sabe agora pra participar da minha banca [de mestrado]”). Assim como Maria, Manuel também demonstra que as relações construídas no exterior permanecem após o período de intercâmbio (“coordenador ainda conversa comigo” [e] “os outros alunos eu converso muito”).

As relações interpessoais e as vivências proporcionadas pelos lugares permitiram que Carol conhecesse a cultura do país (“eu não tinha ideia do que era Colômbia”) e desconstruísse concepções negativas sobre o mesmo. A jovem elabora o tema das relações interpessoais associando o clima da cidade com a afetividade das pessoas (“lugar frio com pessoas frias”). Não obstante, o contato com os colombianos permitiu à desconstrução dessa ideia, pois Carol afirma que mesmo sendo um lugar frio, a “calorosidade também faz parte do

pessoal da Colômbia”, enfatizando que “foram muito calorosos” no “sentido de recepção, no sentido de educação” e respeito.

A relação com o outro e com os lugares fez com que Carol visualizasse o país para além dos estereótipos construídos e disseminados sobre a Colômbia - de que “é um lugar de traficante é narco e é Escobar”. A partir dessa vivência, a jovem constrói uma nova concepção sobre o país, que é “rico em cultura de todas as formas e expressões”, bem como assume a responsabilidade de desconstruir essas ideias para construir coletivamente outro olhar sobre a Colômbia (“eu acho que também carrega um pouco essa responsabilidade de desconstruir essa ideia sobre o lugar, sobre a Colômbia sobre Bogotá”). Manuel valida a proposição de Carol acerca do país de intercâmbio, que em sua concepção também é rico em natureza. A discussão finaliza com Manuel e Maria tecendo comparações da gastronomia colombiana com a brasileira.

Os jovens do GD “desconstruir” debatem às temáticas propostas de forma coletiva e descontraída. A organização das falas é realizada pelos participantes, que apresentam proposições que são validas, exemplificadas e elaboradas coletivamente. Observou-se que Manuel, em muitos momentos, realiza o papel de pesquisador ao incentivar que Maria e Carol prossigam à narrativa. Identificou-se também que entre os turnos de falas há longas pausas de silêncio.

A discussão é estabelecida por meio da comparação constante, isto é, a experiência de mobilidade acadêmica é construída a partir das experiências vividas na universidade brasileira. Os participantes apresentam às experiências mais marcantes, como: os grupos de estudo, a greve universitária, as viagens de campo, as relações interpessoais e a experiência cultural. Constatou-se que, antes do intercâmbio, os jovens desconheciam o contexto educacional e cultural colombiano. Nesse caminho, a mobilidade acadêmica possibilitou o conhecimento dessa realidade, assim como a desconstrução de percepções negativas acerca da qualidade do ensino superior e da cultura do país.

Nessa perspectiva, foi possível observar que a ideia de desconstrução permeia toda a discussão do GD. Na primeira passagem desconstrói-se a percepção de país periférico e de educação defasada. Por outro lado, com base na experiência universitária, os jovens concebem o nível educacional colombiano como muito bom. Além disso, a cultura universitária é apresentada por meio do engajamento de estudantes e professores em diferentes âmbitos, a saber: nível educacional retratado por meio dos grupos de estudos e do incentivo à realização de pesquisas/viagens de campo no curso de licenciatura e o movimento de luta através das manifestações (grave) em defesa da universidade pública. Esse conjunto de experiências

oportunizou o conhecimento de outra realidade educacional e a reflexão sobre o que representa a universidade pública na Colômbia e sua importância.

No segundo segmento (“experiência mais importante do intercâmbio”), os participantes também revelam que ocorreu uma desconstrução a respeito da cultura do país, especialmente no que se refere ao tráfico de drogas e a alimentação. Em contrapartida, a experiência internacional possibilitou a construção da concepção de que o país é rico culturalmente. Ainda sobre essa temática, constatou-se que às relações interpessoais e culturais ganham destaque especial na narrativa do grupo. Indicando, dessa maneira, que a mobilidade acadêmica ultrapassa as experiências universitárias e exige relaciona-se com uma nova cultura e com outro. As relações interpessoais são estabelecidas por meio do acolhimento, do respeito e das trocas afetivas, emocionais e acadêmicas, bem como ultrapassam as fronteiras. Por fim, a mobilidade acadêmica é concebida como uma experiência positiva, pois oportuniza a vivência de novas experiências, aprendizagens (“maiores experiência”, “aprendi muito”, “experiência marcante” e “indescritível”) e “abre portas” para parcerias acadêmicas e educacionais no âmbito individual e coletivo.

3.6 SÍNTESE COMPARATIVA

Os jovens dos GDs “**Diferença**”, “**Liberdade**” e “**Desconstruir**” elaboram a narrativa acerca do tema “decisão pela licenciatura” de forma paralela, havendo poucos momentos de validação, de complementação e de oposição. Não obstante, com base na análise realizada, constatam-se algumas orientações que perpassam a trajetória acadêmica dos participantes, a saber: i) a opção pela licenciatura como algo “natural” que surgiu na infância ou é inerente à família, sendo impossível demarcar o tempo em que essa decisão emergiu *versus* a vocação que é constituída no processo formativo, isto é, no decorrer do curso e a partir das interações com os educandos; ii) o interesse por determinado campo do saber, visando prosseguir realizando algo que se identificam.

A **opção pela licenciatura como algo “natural”** encontra-se presente na discussão de todos os GDs. Essa concepção está relacionada a dois fatores: a influência familiar e o sonho de infância. O primeiro é exercido por familiares que são ou eram docentes, assim como pela associação da personalidade do sujeito a essa profissão (“sempre me diziam que eu era muito professora”, integrante do GD Desconstruir). O segundo aspecto emana das experiências da infância em que essa profissão apresenta-se como um sonho a ser realizado. Nessa perspectiva, a decisão pela licenciatura representa uma escolha já esperada e que faz parte da

natureza humana. Por outro lado, evidenciou-se o relato daqueles que nem sempre almejavam seguir os caminhos da docência, mas, por meio da ação pedagógica e das relações com os educandos construíram sua vocação.

Para além da influência familiar, constatou-se que as **experiências escolares**, especialmente à influência de professores e do ambiente escolar, motivaram os jovens brasileiros de forma significativa na decisão pela licenciatura, aspecto não apresentado pelos demais GDs.

A escolha por cursar uma licenciatura também advém do **interesse por determinado campo do saber**, motivo disposto pelos grupos analisados. A identificação com uma área específica do conhecimento (letras, química, dança, teatro, esporte, ciências sociais, etc) apresenta-se como possibilidade de continuar realizando algo que gostam por meio da atuação profissional docente.

Quanto à escolha da instituição de ensino superior, os jovens dos GDs **“Liberdade”** e **“Desconstruir”** apresentam a universidade pública como possibilidade de prosseguir os estudos (educação superior) e como espaço privilegiado de alta formação acadêmica e de reconhecimento social. Em outras palavras, fazer parte da universidade pública brasileira e da *Universidad de Antioquia* é um diferencial muito grande na vida acadêmica e profissional desses jovens. Em contrapartida, esse tema é pouco discutido pelos jovens mexicanos, uma vez que as escolas normais se diferem das universidades. Assim, a escolha pela instituição foi motivada pela influência familiar e pela localidade.

Sobre a **escolha da instituição de ensino superior em função da localidade**, os jovens optam por estudar próximo do local em que vivem. Por outro lado, entre os participantes do GDs em estudo, constataram-se exceções que parecem estar condicionadas ao gênero, isto é, estudar longe de casa apresenta-se como uma prática mais comum entre os homens. Por exemplo, Raúl e Manuel migram para outro Estado/Departamento para estudarem. Entre as mulheres, apenas Maria muda de cidade com esse objetivo, porém a principal motivação não está relacionada à universidade em si, mas a outra situação. Nesse sentido, a mobilidade acadêmica por meio do PPF, de alguma forma, representou uma ruptura temporária dessa condição, permitindo que as jovens mulheres saíssem de casa pela primeira vez. Observou-se também que após a conclusão da graduação, as mulheres continuam morando com suas famílias. Assim sendo, trabalhar em outra cidade e morar fora de casa ainda se coloca como uma possibilidade de difícil alcance para elas.

Sobre a mobilidade acadêmica internacional, os grupos **“Liberdade”**, **“Diferença”** e **“Desconstruir”** discutem a experiência na universidade estrangeira a partir das vivências na

universidade de origem e tendo como base os seus sistemas educacionais (educação básica e ensino superior). Desse modo, as narrativas são construídas por meio da comparação constante e com destaque para as diferenças. Entretanto, os grupos destacam aspectos distintos da vivência universitária internacional, a saber: os jovens do **GD “Liberdade”** evidenciam a gratuidade das universidades públicas brasileiras; os participantes do **GD “Diferença”** discutem às distinções entre os sistemas educativos (educação básica e ensino superior) brasileiro e mexicano; os jovens do **GD “Desconstruir”** diferenciam a universidade brasileira e a universidade colombiana, destacando da experiência internacional o engajamento de estudantes e professores no campo do ensino e na defesa da universidade pública.

Para os jovens do **GD “Diferença”** a experiência que tiveram na universidade brasileira foi completamente distinta, uma vez que as escolas normais mexicanas se diferenciam das universidades. Por esse motivo, os participantes afirmam que o fato de estarem em uma universidade já foi diferente. Da experiência na instituição brasileira e da vivência que tiveram em escolas de educação básica, o grupo destaca como aspectos diferentes a organização institucional, a cultura dos estudantes, as matérias que compõem o currículo, a organização dos espaços de educação básica, a relação entre professor e educando e a questão de gênero na formação de professores. Nessa ótica, eles refletem a formação docente e da atuação profissional.

Ainda sobre a experiência na instituição estrangeira, o grupo mexicano relata ter tido dificuldade com o idioma português na compreensão de conteúdos acadêmicos e pedagógicos. A esse respeito, o GD “Liberdade” também apresenta a língua do país como uma barreira, porém, diferentemente do GD “Diferença”, os colombianos relatam a dificuldade linguística nas relações interpessoais e na aquisição dos benefícios gratuitos proporcionados pela universidade brasileira.

Constatou-se que os jovens colombianos e brasileiros por estudarem em universidades discutem aspectos distintos daqueles abordados pelos jovens mexicanos, pois as questões relativas à universidade recebem um maior destaque. Os participantes do **GD “Liberdade”** relatam a experiência na instituição brasileira retratando a cultura universitária, as condições de permanência e as possibilidades de desenvolvimento acadêmico. É destacada a organização do acesso aos edifícios da instituição, a forma de vestir dos estudantes e as temáticas discutidas na formação acadêmica (problemática racial e de gênero). Há um destaque especial para os benefícios gratuitos proporcionados pela universidade pública brasileira, como: alimentação, transporte, curso de idiomas e o acesso à pós-graduação.

Assim, evidencia-se que a condição universitária é distinta nos dois países, pois os colombianos indicam que o suporte da universidade pública no Brasil é maior no tange às condições de permanência e as possibilidades de desenvolvimento acadêmico (pós-graduação) por meio da oferta gratuita do ensino.

A partir da experiência na universidade colombiana, os jovens do **GD “Desconstruir”** passam a visualizar a universidade pública como algo muito importante, pois se depararam como uma instituição pública com condições distintas de estudo e de desenvolvimento acadêmico, especialmente no que diz respeito ao pagamento de mensalidades e aos espaços limitados para a realização de pesquisas científicas. Por outro lado, eles percebem como aspectos positivos o engajamento de professores e estudantes (cultura universitária) na defesa da universidade (greve) e o envolvimento estudantil nas atividades da instituição. O grupo teve a oportunidade de refletir sobre a formação de professores “para além dos muros da universidade” mediante as atividades de extensão, bem como desconstruírem a percepção de país periférico e de nível de ensino inferior. Vale destacar, que esse último ponto colocado somente apareceu na discussão do GD Desconstruir, isto é, os grupos “Liberdade” e “Diferença” não trazem em suas narrativas a concepção de Brasil periférico.

De modo geral, a mobilidade acadêmica possibilitou à vivência de novas experiências e a possibilidade de repensarem a universidade pública e a formação de professores. De outra forma, o destaque dessa experiência não se encontra nos conteúdos acadêmicos e pedagógicos, mas nas diferentes maneiras de pensar e de fazer educação no nível básico e superior. Por último, os grupos indicam questões que merecem uma maior atenção na formação de professores na América Latina, são elas: gênero na formação de professores (GD Diferença), discriminação racial e de gênero (GD Liberdade); acesso, permanência, oportunidades de continuar se qualificando nas universidades públicas e a defesa dessa instituição (GD Desconstruir).

Quanto ao tema “**experiência mais marcante da mobilidade acadêmica**”, identificou-se uma orientação comum que perpassa a experiência internacional de jovens mexicanos, colombianos e brasileiros. Todos os GDs compartilham da percepção de que o mais significativo dessa experiência encontra-se no âmbito das relações interpessoais e dos aspectos culturais vivenciados. Eles revelam também que a mobilidade acadêmica não deve ser vista de maneira fragmentada, uma vez que todas as experiências foram importantes (rica em sua totalidade).

O **GD Diferença** compreende que o mais importante está no campo das relações interpessoais estabelecidas com brasileiros e mexicanos. Essas relações possibilitaram um

melhor conhecimento educacional e cultural do país. O grupo indica que a mobilidade acadêmica é composta por experiências que ultrapassam o âmbito acadêmico e o período da formação inicial, sugerindo que representa uma experiência de vida.

A necessidade de compreender a mobilidade acadêmica como um todo (todas as experiências vivenciadas) também é posta pelos jovens do **GD “Liberdade”**, que compreendem o intercâmbio como o início de uma vida no sentido de construir novas habilidades, como aprender um novo idioma, vivenciar uma nova cultura e relacionar-se com o outro que é diferente. Desse modo, destacam a importância da socialização durante a estadia no exterior e das relações interpessoais, que ultrapassam as fronteiras e abrem as portas para diferentes partes do mundo.

Os jovens do **GD “Desconstruir”** também evidenciam a relevância das relações interpessoais no acolhimento, no apoio, no estabelecimento de parceiras acadêmicas e na construção de vínculos socioafetivos que permanecem após a experiência internacional. Nesse GD, as relações interpessoais e culturais possibilitaram o conhecimento de outra Colômbia, levando a desconstrução da concepção de país periférico culturalmente e a construção de uma nova visão sobre esse país e o seu povo.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E A MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso, mas necessário: como pensar a educação pelo mundo sem andar pelo mundo, sem se expor às suas diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas? Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar, para compreender o que só viajando e se expondo ao que não nos é familiar, com o corpo inteiro e não apenas com as ideias, pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida.

(Kohan, 2019, p. 118)

O trecho que abre esse capítulo discorre sobre a relevância que o andar pelo mundo (viajar) assume na formação de professores, destacando-se o movimento duplo de “perceber as outras vidas” e “entender melhor a própria vida”. Dessa forma, nessa dissertação, buscou-se compreender de que forma a mobilidade acadêmica na América Latina possibilitou esse movimento apresentado por Kohan (2019) por meio da discussão das seguintes temáticas: a formação de professores na América Latina, a mobilidade acadêmica na formação de professores e as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire na formação de docentes da região. Ao final do capítulo, apresenta-se uma síntese comparativa dos temas discutidos pelos GDs “Diferença”, “Liberdade” e “Desconstruir”.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA

No livro “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, Paulo Freire (2021) apresenta uma reflexão necessária acerca dos saberes provenientes da prática e da teoria. Ao discutir a relação entre os dois saberes, em determinado momento, o autor afirma que quando estamos “imersos na cotidianidade, marchamos nela [...] sem maiores necessidades de nos indagar sobre nada”, sendo necessário realizar um movimento de “tomar distância do objeto, que dele nos aproximamos” (FREIRE, 2021, p. 182 - 183). Relacionando esse aspecto com a mobilidade acadêmica, compreende-se que a vivência em outra cultura e em outro contexto educacional, possibilitou aos jovens participantes indagarem e refletirem sobre a própria formação e a formação de professores na América Latina. Nesse sentido, a partir de uma

perspectiva comparativa, os grupos discutem aspectos referentes à formação inicial, à formação continuada²⁵ por meio da pós-graduação e a atuação profissional docente.

4.1.1 GD DIFERENÇA – A licenciatura em pedagogia e as escolas normais na perspectiva dos jovens mexicanos

A discussão dessa passagem objetivou conhecer como os estudantes mexicanos percebem a formação de professores em seu país e no país de intercâmbio. Com base na experiência que tiveram e a partir da organização da formação de docentes nas escolas normais mexicanas, os participantes constroem coletivamente um panorama geral da formação de professores no Brasil (Passagem: Formação profissional, linhas 01 a 40):

- 01 Y: Y cómo ustedes perciben la formación de los docentes en Brasil y en México
 02 (1) o sea (2) cómo perciben la formación en los dos países
 03 Lf: (3) Pues entramos en la=la=la:: diferencia más grande no (.) que allá:: la::
 04 licenciatura la carrera es llamada diferente es pedagogia
 05 Y: ^LAham
 06 Lf: qué es lo que hacen ustedes ustedes forman un profesional (1) que:: tiene la
 07 capacidad ((tosse)) o que tenga la capacidad de atender cualquier nivel
 08 precolar primaria secundaria (1) y aquí en México nosotros tenemos (.)
 09 escuelas públicas escuelas normales escuelas (.) privadas
 10 Y: ^LAham
 11 Lf: a las cuales tú tienes que ingresar según lo que quieras (.) impartir (.) preescolar
 12 primaria (.) secundaria pero con especialidad en qué especialidad en historia
 13 especialidad en arte con especialidade en=en matemáticas
 14 Y: ^LAham
 15 Lf: creo que eso es una diferencia no (.) lo que pudimos percibir (.) la otra es que
 16 muchas de las materias que se imparten en la carrera están relacionadas con la
 17 inclusión (1) cómo atender a=a personas con barreras para el aprendizaje de
 18 todo tipo
 19 Y: ^LAham
 20 Lf: tanto social como físicas (1) eh:: (2) yo creo que ahorita te van a complementar
 21 más @mientras yo recuerdo algunas (.) otras@ (.) cosas que fueron lo más
 22 destacable no (.) lo más importante
 23 Y: Aham, sí
 24 Pf: (2) Algo que (.) bueno la principal diferencia que yo observé eh fue:: sobre la
 25 investigación (.) porque por ejemplo me he llamado mucho la atención el hecho
 26 de que tuvieron (.) no recuerdo cómo le llamaban pero era como ciclo por
 27 investigación y grupos de investigación acerca de una temática (.) habían
 28 diferentes grupos en la facultad de pedagogía que nosotros visitamos cómo que
 29 estudiantes junto con maestros se reunían investigaban (.) bueno por lo menos
 30 donde yo estudié y otras normales que conozco (.) no hay todavía ese:: interés

²⁵ Salienta-se que nas vozes dos sujeitos participantes a formação continuada é apresentada por meio da pós-graduação (mestrado e doutorado). No entanto, destaca-se que o campo da formação continuada docente é mais amplo, envolvendo diferentes atividades e ações.

31 na tesis por (.) realizar investigaciones educativas (.) como que es más por el
 32 mero requisito de graduarse () y pues algunos optan por
 33 realizar una tesis pe::ro (.) algunos lo toman la forma de práctica analizan lo que
 34 sucedieron durante su práctica
 35 Y: L^Aham
 36 Pf: () pero a parte de lo académico que diga voy a dedicar tiempo a
 37 esto para la investigación educativa y así son muy pocos que lo hacen aquí en
 38 México (.) y a mi me llamó la atención como en Brasil (.) si yo notaba un
 39 interés por investigar (una temática) eso me llamó la atención y me gustó
 40 mucho;

A discussão do tema proposto pela pesquisadora é iniciada pelas jovens mulheres, Larissa e ratificada por Paola em alguns momentos (linhas 24 e 36). Larissa constrói sua narrativa a partir das diferenças entre os dois sistemas educacionais, o mexicano e o brasileiro. Nesse caminho, a jovem escolhe por apresentar “a diferença mais grande” e o que foi “mais destacável” e “mais importante”. Observa-se que Larissa utiliza o advérbio de intensidade “mais”, objetivando reforçar a diferença na formação de professores para os níveis primário e secundário em ambos os países.

A primeira diferença elencada pela jovem refere-se à nomenclatura do curso de licenciatura, que no Brasil é denominado de pedagogia e no México a formação de professores ocorre em escolas normais. Em seguida, Larissa revela que essa diferenciação vai além do nome do curso, mas encontra-se no âmbito formativo, pressupondo, dessa forma, uma formação e uma atuação profissional distinta em cada país. Ela explica que no contexto brasileiro “formam um profissional que tem a capacidade de atender qualquer nível” educacional (“pré-escolar primaria secundaria”). Em contrapartida, a formação de professores no México ocorre em diferentes escolas normais (“escolas públicas, escolas normais e escolas privadas”), para níveis específicos de ensino e de acordo com uma área do conhecimento, como, por exemplo: “especialidade em história, especialidade em arte, especialidade em matemática”.

Quanto à formação docente, Larissa apresenta outra diferença que está relacionada às disciplinas que fazem parte do currículo da formação de professores no Brasil. A jovem conta que “muitas das disciplinas ministradas na carreira estão relacionadas à inclusão” e que há uma preocupação em atender a “todo tipo de barreira de aprendizagem”. Ao realizar essa comparação, Larissa indica que essa temática não consta ou é pouco abordada no currículo de formação de professores no México. A jovem não aprofunda essa questão, tampouco diz como avalia esse aspecto. Porém, entende-se que Larissa considera esse ponto como positivo no currículo brasileiro. A participante encerra seu relato informando que seus pares (os

mexicanos) irão “complementar” sua fala, indicando que a construção dessa passagem será feita de forma colaborativa.

Buscando dar continuidade à narrativa iniciada por Larissa, Paola também expõe a “principal diferença” na formação docente nos dois países, que, em sua concepção, encontra-se na realização de pesquisa em educação. Ela relata que na universidade brasileira os estudantes e os professores se reuniam para investigar “sobre diferentes temáticas”. Esse contexto investigativo “chamou [sua] atenção”, tendo em vista que nas escolas normais mexicanas não há esse “interesse” pela pesquisa científica. Procurando reforçar a ausência de espaços para a realização de investigações educacionais, Paola argumenta que esse aspecto não era algo apenas da escola normal onde estudou, mas de outras instituições voltadas para a formação de professores (“pelo menos onde estudei e outras normais que conheço”).

Em seguida, Paola revela que os estudantes mexicanos também realizam pesquisas, porém o contexto investigativo difere-se dos espaços de pesquisa presentes na universidade brasileira. Conforme o relato da jovem, a diferença encontra-se nos seguintes aspectos: i) temas de pesquisa; ii) interesse pela pesquisa *versus* pesquisar por obrigação. A participante explica que nas escolas normais as pesquisas educacionais versam sobre a prática educativa. Em outras palavras, os estudantes “analisam o que aconteceu durante a prática”. Já na universidade do intercâmbio, segundo a jovem, as pesquisas abarcam diferentes temáticas. A segunda diferença expressa relaciona-se ao interesse por pesquisar. Na visão de Paola nas escolas normais geralmente as investigações acontecem “pelo requisito de formar”, indicando certa obrigação. Por outro lado, ela relata que na instituição estrangeira os estudantes e os professores dedicavam tempo, além das atividades acadêmicas, para realizar pesquisas. A jovem avalia esse contexto de forma positiva (“isso chamou minha atenção e eu gostei muito”) e afirma que no México “são poucos [os] que possuem esse interesse”.

Na mesma direção de Larissa e Paola, Many relata o que chamou sua atenção a respeito do processo formativo no contexto brasileiro. Inicialmente o jovem ratifica a proposição introduzida por Larissa sobre o curso de Pedagogia, que difere das escolas normais mexicanas. Posteriormente, Many apresenta uma nova proposição relativa à formação continuada através da pós-graduação como demonstra o diálogo a seguir (Passagem: Formação profissional, linhas 41 a 119):

- 41 Mm Bueno a mí también algo que me llamó la atención (.) respecto de la educación
 42 (.) primero que la educación dónde nosotros tuvimos en la escuela fue
 43 pedagogía (.)
- 44 Y: L^AAham
- 45 Mm en esa educación (.) eh con la gente que convivíamos (1) gente joven (2) y=y ya
 46 tenían sus=sus sus grados académicos (1) de maestría inclusive de doctorado (.)
 47 o sea muy jóvenes eran muy jóvenes y ya tenían esos=esos grados y creo que es
 48 algo (1) es algo (1) eh:: pues (.) como (1) relevante? por el hecho pues que aquí
 49 en México quizá no es tanto así (.) nosotros pues como estamos en la escuela no
 51 esto del estudio y demás pues a nosotros no nos parecería tan=tan (.) tan
- 52 Rm: L^DDiferente
- 53 Mm pues en México una persona con doctorado pues es una persona ya adulta bueno
 54 ya mayor y ya con mucha experiencia (.) y en Brasil no o sea las personas que
 55 convivimos no yo soy (.) tengo mi maestría en=en tal especialidad eh o yo estoy
 56 estudiando mi doctorado para tal cosa y creo que era algo algo muy relevante
 57 porque eran muy jóvenes y tenían eso como muy impregnado lo que mencionan
 58 ellos el hecho de investigación del estudio y todo ese tipo de situaciones (1) en
 59 el aspecto de la educación (.) inicial? (.) o la educación básica
- 60 Y: L^AAham
- 61 Mm este:: nosotros visitamos varias escuelas (.) tanto (.) como=como maestros en
 62 formación (.) tanto:: escuelas públicas como privadas y habían unas escuelas
 63 privadas muy muy interesantes que ya sé mencionaron en la sesión pasada (.)
 64 unas escuelas privadas muy interesantes y=y escuelas públicas también
 65 interesantes (.) pero que yo sí realizaba la comparativa de las escuelas que hay
 66 aquí de las que yo conozco generalmente (.) y quizá si hay esa similitudes (.) en
 67 el aspecto privado (.) yo=yo=yo preguntaba le preguntaba no recuerdo si a un
 68 profesor o algún estudiante
- 69 Y: L^AAham
- 70 Mm les preguntaba si en Brasil (.) había una diferencia (.) en el estudio de=de (1)
 71 público y privado (.) logros académicos una diferencia de logros académicos
 72 públicos y privados (.) y me acuerdo que me decía creo que era un estudiante el
 73 decía de hecho aquí en la UFG
- 74 Y: L^oAham^o
- 75 Mm en la Universidad Federal de Goias (.) aquí están los alumnos (.) que comúnmente
 76 estudiaron en privadas (1) porque desarrollaron esa eh digamos un nivel
 77 académico mayor que los alumnos que estudiaron en escuelas públicas
- 78 Y: L^AAham
- 79 Mm (y eso es) raro pues esta es una universidad pública (.) y vienen y estudian
 80 alumnos de universidades (.) que tuvieron una formación de educación privada
 81 (.) y también eso me parece importante y quizá igual porque aquí en México no
 82 (.) aquí en México la educación pública y la privada son casi igual los logros
 83 han sido casi iguales y se ha demostrado estadísticamente que los logros han
 84 sido casi iguales (.) tanto público cuanto privado a lo mejor el privado si tiene
 85 un poquito de mejor nivel académico pero no es mucha la diferencia en una
 86 escuela pública y una privada
- 87 Y: L^oAham^o
- 88 Mm y no es que en la escuela pública oferte un gran aprendizaje no, quiero decirte
 89 que ni en la escuela pública ni en la privada (.) y eso era algo importante en
 90 Brasil porque ellos hacían esa comparativa (.) y nos ponían ese ejemplo aquí en
 91 esa universidad pues comúnmente entran los de escuelas privadas que tuvieron
 92 esa educación (.) entonces pues sería como esa comparativa en el aspecto
 93 público y privado de ambos países
 94 (4)
- 95 Rm: Yo por ejemplo algo puedo rescatar nosotros eh como tal (.) pues no estudiamos
 96 en una universidad mexicana no (.) o sea estudiamos en escuelas normalistas
 97 escuelas que están hechas (.) para formar docentes de educación básica (.)
 98 entonces al estudiar nosotros bueno yo en mi carrera en lo particular que estudia
 99 la licenciatura en teatro
- 100 Y: L^oUham^o
- 101 Rm: me pareció muy interesante que la formación es (1) muy distinta por las

102 materias y por las tareas que yo hice en la carrera (.) porque no era nada más el
 103 que me enseñara a darle clases a los niños o a los adolescentes en escuelas
 104 públicas (.) sino que (.) las materias de estágio y de práctica educativa estaban
 105 muy enfocadas (.) a talleres a cursos a la escuela pública
 106 Y: L^oAham^o
 107 Rm: estaba dedicada a=a nivel superior hablando de teatro no sé cómo seán en el
 108 resto de=las=de=las (.) los niveles pero aquí por ejemplo si tú estudias la
 109 licenciatura en teatro y tomas clases de pedagogía te dan clases para que
 110 enseñes teatro en escuela (.) en=en primaria o secundaria
 111 Y: L^oAham^o
 112 Rm: y en Brasil me parece muy interesante que nos enseñaron a diseñar eh talleres
 113 nos enseñaron a diseñar masterclass ponencias o sea las clases de estágio (.) eh
 114 miramos esos temas que aquí en México no es parte del plan de estudios
 115 Y: L^oAham^o
 116 Rm: en las universidades que yo conozco el plan de estudio como de 4 universidades
 117 diferentes realmente no existe esa formación para=para abrir el campo para
 118 trabajar en otro tipo de instituciones educativas no formales (.) y no sólo en
 119 educación formal como tal

Em perspectiva comparativa, Many narra que as pessoas com as quais conviveu durante a mobilidade acadêmica tinham “seus níveis acadêmicos” não apenas de mestrado, mas “inclusive de doutorado”. Surpreso com essa realidade, ele utiliza quatro vezes a expressão “eram muito jovens” e possuíam um nível elevado de formação. De forma enfática, o jovem anuncia que essa realidade não está presente no México, justificando que “uma pessoa com doutorado é uma pessoa já adulta” e com “muita experiência”. A expressão “muita experiência” apresenta-se como uma condição importante para a entrada nesse nível de ensino no México, ou seja, somente após um período de experiência profissional. O jovem avalia positivamente o contexto de formação continuada no Brasil, destacando que a investigação era algo “relevante” e “impregnado” na instituição em que realizou intercâmbio.

Para além da formação de professores, Many introduz uma nova proposição a respeito da educação básica, especificamente acerca das instituições de ensino públicas e privadas que visitou durante sua estadia no Brasil. O jovem argumenta que havia semelhanças “no aspecto privado” entre as instituições brasileiras e mexicanas. Porém, não é possível compreender em que sentido as escolas de ambos os países se assemelham, pois o jovem não adentra nessa discussão. Entretanto, depreende-se que Many refere-se à organização da educação básica brasileira e mexicana em que há escolas de natureza pública e privada. Assim, a partir dessa semelhança, ele compara o sistema educacional dos dois países.

Com base em diálogos com estudantes e professores brasileiros, Many indica que há diferenças no ensino ofertado por escolas públicas e privadas no Brasil, argumentando que estudantes de escolas privadas desenvolvem um “maior nível acadêmico” e que esse fator impacta diretamente nas “conquistas acadêmicas”: “aqui na Universidade Federal de Goiás estão os estudantes que normalmente estudaram em escolas privadas”. Ao relatar esse

contexto de desigualdade, o jovem expressa estranhamento ao utilizar a palavra em espanhol “*raro*”, que significa estranho – estranho que uma universidade pública tenha mais estudantes que “tiveram uma formação em escolas privadas”.

Enfaticamente, Many indica que esse contexto de desigualdade educacional não está presente no México (“aqui no México não, aqui no México a educação pública e privada são quase iguais”). O jovem narra que o ensino ofertado por escolas privadas em seu país possuem “um pouquinho de melhor nível acadêmico”, porém não se difere muito do que é ensinado em escolas públicas (“não é muito a diferença”). Outro aspecto que Many enfatiza e deixa claro é que a escolarização básica em escolas públicas e privadas não impacta fortemente nas “conquistas acadêmicas” que “são quase iguais”. Para enfatizar que essa diferença não faz parte do contexto educacional de seu país, ele argumenta que não é apenas uma opinião individual, mas que há comprovações estatísticas de que “as conquistas acadêmicas são praticamente iguais”. Desse modo, o jovem aponta que essa diferença entre público e privado está muito marcada no Brasil, o que é percebido por ele como um aspecto negativo.

Raúl, assim como seus colegas, reflete sobre o que era muito diferente de seu contexto de formação de origem. A primeira diferença elencada pelo jovem refere-se à instituição em que se dá a formação de professores, ao declarar que não estudam “em uma universidade mexicana”, mas em escolas normais que são destinadas “para formar docentes de educação básica”. Dessa forma, indica que há diferenças entre uma universidade e uma escola normal.

Na mesma linha que Larissa, Raúl demonstra que a diferença não concerne apenas na nomenclatura das instituições de ensino, mas que a formação profissional também se dá de forma distinta. De modo particular, o jovem relata a experiência que teve no curso de artes, destacando que “a formação é muito distinta pelas matérias e pelas tarefas” que realizou, bem como pelos espaços de atuação profissional. Raúl narra que a formação em escolas normais está destinada a atuação em sala de aula, ou seja, ao ensino de “teatro em escolas de primária ou secundária”. Em contrapartida, demonstra que a formação na universidade brasileira é distinta, pois aprendeu a conduzir “oficinas”, a ministrar aulas magistrais e palestras em seu campo de atuação.

Outra diferenciação está no campo de atuação profissional. Raúl relata que no México a formação de professores destina-se ao trabalho em espaços de educação formal (instituição escolar) e no Brasil há uma abertura para trabalhar em instituições educativas formais e “não formais”. Ele percebe esse contexto como “muito interessante” e como uma oportunidade de ampliação da atuação profissional, considerando que nas escolas normais não há essa abertura

(“conheço o currículo de quatro universidades diferentes e não existe essa formação para abrir o campo de trabalho”).

Os jovens estabelecem uma narrativa coletiva acerca da temática proposta pela pesquisadora. Em dinâmica de complementação, os sujeitos buscam apresentar um panorama geral de como percebem a formação de professores no Brasil e no México. Em perspectiva comparada, os sujeitos participantes apresentam a formação docente e o sistema educativo mexicano e brasileiro, destacando as diferenças.

O grupo expõe as diferenças entre: i) universidade e escola normal; ii) curso de pedagogia e a formação como normalista. Os jovens revelam que essas diferenciações ultrapassam uma questão de nomenclatura, mas representam uma formação e uma atuação docente diferenciada em ambos os países. Sobre a universidade de intercâmbio, os jovens destacam como aspectos positivos: o incentivo à realização de pesquisas educacionais, a organização curricular, a formação continuada através de estudos na pós-graduação *strictu sensu* e a abertura para a atuação profissional (instituições formais e não formais).

Outro aspecto apresentado pelos participantes diz respeito à formação e a atuação docente de pedagogos e de normalistas, destacando a formação mais ampla (níveis de ensino) e a formação mais específica (níveis e áreas de conhecimentos específicos), assim como a formação voltada para a prática educativa e a formação para diferentes contextos educativos. Por último, para além da educação superior, Many traz a temática da educação básica mexicana e brasileira buscando traçar as semelhanças e as diferenças entre os dois sistemas educativos, evidenciando as desigualdades escolares e o acesso à educação superior pública no contexto brasileiro.

4.1.2 GD LIBERDADE – No Brasil “é um pouco mais fácil acessar a todos os processos educativos”

A pesquisadora introduz uma pergunta com o objetivo de ouvir os jovens colombianos a respeito da formação de professores no país de intercâmbio e no país de origem. A discussão concentra-se no tema da formação continuada na pós-graduação como demonstrado no trecho a seguir (Passagem: Formação profissional, linhas 01 a 55):

- 01 Y: Y:: cómo perciben la formación de profesores en Colombia y la formación de
02 profesores acá en Brasil
- 03 Um (3) Con con relación a lo que decíamos (.) y lo que decía Caio que allá es un poco
04 más fácil acceder (.) como (.) a todos los procesos educativos y a toda la
05 formación (.) eh:: (1) pues es más fácil hacer una maestría es más fácil acceder a
06 un=un doctorado (.) aquí probablemente no sea tan difícil? pero hay que tener en
07 esos momentos (.) eh:: el dinero para hacerlo porque a menos que sea una beca
08 (.) sea (donde sea) la maestría va a ser costosa porque ya es un:: (.) ya es por fuera
09 del pregrado ya es un posgrado sea una especialización sea una maestría sea:: un
10 doctorado acá en Colombia son muy costosos (.) eh no sé una maestría cuesta en
11 estos momentos entre 7 12 13 14 millones de pesos (.) que en reales son (.) no sé
12 14 mil reales en estos momentos (.) una maestría (.) hay especializaciones que son
13 5 6 7 millones de pesos (.) 5 mil reales cosas así (.) entonces (1) aunque lo vea
14 que acá sea un poco más difícil (.) y que en Brasil me parece muy tesos (.) porque
15 cuando yo estuve haciendo mi intercambio (.) fueron personas de antropología
16 personas de las ciencias sociales me parecían muy tesos y como decía Daniel
17 muy abiertos al discurso político entonces siento que aprendí mucho (.) muchas
18 cosas que no sabía (.) muchas cosas de Brasil cosas incluso de Colombia de
19 algunas comunidades indígenas de allá (.) de candomblé bueno en fin (.) siento
20 que allá son muy preparados pero con relación a los de acá (.) siento que no sé si
21 es porque estamos en la Universidad de Antioquia los profesores son muy
22 preparados (.) lo veo muy parecido (.) teniendo en cuenta que son los profesores
23 de la Universidad de Antioquia (1) no sé cómo será en otras universidades pues la
24 verdad (1) pero lo hago más fácil (.) los estudios allá que acá
- 25 Cm: Bueno yo personalmente (.) sentí que tenía (.) que mi carrera (1) era más fuerte
26 acá (.) o sea tenía mucho más nivel acá (.) en Medellín (1) que:: en la Federal de
27 Pernambuco (1) allá son sólo 8 semestres (1) lo que yo vi allá (.) yo sentí que de
28 cierta manera ya la había visto acá en primeros (1) eh (.) como en niveles (1)
29 bajos y lo que ellos estaban viendo allá (1) eran de niveles altos (1) y apenas sentí
30 que lo estaban viendo y ellos estaban cerca de salir (.) pero eso me pasaba en mi
31 carrera (.) pero analizando otras (.) eh otras carreras notaba que (.) un nivel de
32 pronto muy elevado y eso va (1) muy ligado algo que yo ahorita y era que sentía
33 (1) como (1) como una (1) estratificación como una (1) jerarquía no sé (.) en las
34 carreras en esa universidad (1) y es porque (.) en unas carreras (.) eh:: hay dinero
35 que entra como de afuera (1) cómo=cómo de empresas que influyen en (.) en esos
36 bloques es decir por ejemplo en ingeniería entra más dinero de empresas fuera y
37 también sentía que eso iba (.) entonces claro como entraba de afuera exigía que la
38 educación fuera de excelente calidad y que fuera muy bueno (.) cosa que en la
39 parte educación no pasaba (.) que:: (1) era un poco más (2) o al menos en mi
40 carrera era un poco más suave más tranquilo;
- 41 Dm (3) Eh:: con relación a la formación de los profesores (1) eh por supuesto es
42 mucho están mucho más formados (.) eh porque hay muchas más posibilidades
43 cierto (.) eh para estudiar una maestría como ya decían los muchachos para
44 estudiar un doctorado (.) y incluso (.) siento (1) una sensación que hay más
45 posibilidades para extranjeros por=por lo menos para nosotros los colombianos de
46 estudiar en Brasil con una beca casi paga (.) que estudiar aquí o totalmente paga
47 que estudiar en=en el propio país cierto
- 48 Cm: ^L(eso que iba hablar)
- 49 Dm lo que lo que sí siento es que en términos de formación (.) eh (.) es que eso de
50 mejor y peor no cuadra? pero me parecía más (.) eh (1) no sé (2) eh (2) términos
51 académicos sentí (.) eh sentí más contribución para mi formación con la
52 Universidad de Antioquia cierto (.) incluso en las mismas discusiones en el área
53 de (.) en el área de ciencias sociales en la pedagogía (.) ((barulho externo)) sentía
54 que había un nivel más fuerte (.) en términos formativos (.) eh incluso (.) eh: (1)
55 no sé altas grandes dimensiones

Uribe retoma um aspecto já abordado anteriormente pelo grupo sobre o acesso à pós-graduação (“com relação ao que a gente falou e o que Caio falou”). O jovem apresenta a

proposição de que no contexto educacional brasileiro “é mais fácil fazer um mestrado, é mais fácil acessar o doutorado”, em comparação ao contexto de seu país que é “um pouco mais difícil”.

Posteriormente, Uribe faz a ressalva de que não é “tão difícil” continuar estudando na Colômbia. No entanto, conta que é preciso “ter o dinheiro” para ingressar na pós-graduação, indicando que a principal diferença entre os dois sistemas educacionais encontra-se no âmbito da gratuidade do ensino. Uribe busca demonstrar como a formação na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) em seu país é “muito cara”. Pretendendo exemplificar o custo, o jovem apresenta os valores em pesos colombianos e em reais, ao informar que “o mestrado custa atualmente entre 7, 12, 13, 14 milhões de pesos que em reais são não sei 14 mil reais”. Desse modo, Uribe sinaliza que a pós-graduação não é acessível para todos aqueles que desejam realizar em decorrência do pagamento pelo curso e do número escasso de bolsas.

De forma enfática e repetidamente, Uribe utiliza a expressão de seu meio social “*tesos*” para caracterizar os universitários brasileiros. A expressão denota um significado positivo, a saber: que os brasileiros são inteligentes e muito bons no que fazem. O jovem também afirma que os estudantes são “muito abertos ao discurso político” e “muito preparados”, indicando esses aspectos como positivos. Uribe conta que durante o intercâmbio conviveu com estudantes dos cursos de antropologia e de ciências sociais. O jovem avalia positivamente essas relações interpessoais, que são concebidas como oportunidade de novas aprendizagens sobre o Brasil e sobre si mesmo, ao afirmar que “aprendi muito, muitas coisas que não sabia, muitas coisas do Brasil e coisas inclusive da Colômbia”.

Quanto à formação e o nível acadêmico dos professores da instituição de origem e da instituição estrangeira, o jovem percebe que é “muito parecido”. No entanto, busca demarcar que a comparação está sendo feita “levando em conta que são os professores da Universidade de Antioquia”. Em outras palavras, Uribe não generaliza esse aspecto para outros contextos educacionais, pois desconhece a formação em outras instituições (“não sei como será em outras universidades”).

Na sequência, Caio anuncia uma nova proposição relativa à qualidade do curso. Observa-se que o jovem realiza a narrativa fazendo uso de momentos de pausas para pensar e encontrar a melhor forma para construir o seu relato. Assim, ele compara a licenciatura em educação física em seu país e no país de intercâmbio. De acordo com o jovem, a formação de professores para essa área específica “era mais forte” e “tinha muito mais nível acadêmico” na Universidade de Antioquia. Identifica-se que Caio avalia e compara o nível acadêmico com base na observação dos seguintes aspectos do curso de licenciatura em educação física no

Brasil, são eles: a quantidade de semestres (“são somente 8 semestres”), a organização curricular e os conteúdos acadêmicos (“o que vi lá eu sentia que de certa maneira já havia visto aqui em níveis mais baixos”).

No entanto, Caio propõe que esse contexto não se aplicava a todos os cursos da instituição estrangeira (“isso passava no meu curso”). O jovem observa que em outras graduações, como as engenharias, havia “um nível mais elevado” de ensino, sugerindo que a qualidade acadêmica é concebida conforme o curso. Para melhor explicar essa diferenciação, utiliza as palavras “estratificação” e “hierarquia” que remete a um nível de importância ou relevância, bem como aquilo que é superior ou inferior. Caio também sugere que a exigência pela qualidade acadêmica não advém apenas da universidade, mas “de empresas de fora” que exigem uma educação “de excelente qualidade e que fosse muito boa”. Desse modo, a partir desse contexto comparativo, conclui que no curso de educação física “foi um pouco mais tranquilo, mais calmo” quanto à cobrança de um bom nível acadêmico.

Daniel valida a proposição apresentada por Caio e por Uribe de que os professores no Brasil “estão muito mais formados” pelo fato de haver “mais possibilidades” de continuar estudando e se especializando. Dessa forma, o jovem percebe que as oportunidades educativas, especialmente os estudos na pós-graduação, possibilitam uma melhor formação acadêmica. Daniel elabora e amplia a temática ao trazer a ideia de que as oportunidades educacionais não estão postas apenas para os brasileiros, mas também para os estrangeiros (“há mais possibilidades para estrangeiros pelo menos para nós colombianos”). O jovem também apresenta o aspecto da gratuidade do ensino como uma possibilidade viável para os colombianos (“pelo menos para nós colombianos estudar no Brasil com uma bolsa de estudo quase paga [...] ou totalmente paga”), em comparação ao seu contexto educacional (“do que estudar no próprio país”).

Quanto à formação de professores e o nível acadêmico, Daniel pensa e demonstra certa preocupação na utilização das palavras para avaliar esse ponto. O jovem se diferencia de Caio, ao afirmar que “isso de melhor e pior não faz sentido”, isto é, que essa comparação não é apropriada. No entanto, o jovem considera que sentiu “mais contribuição” para a sua “formação na Universidade de Antioquia”, considerando que “sentia que havia um nível mais forte” no que diz respeito às disciplinas e as discussões ocorridas durante sua formação. Assim como no relato de Caio, o nível acadêmico é avaliado por meio das atividades que realizou durante esse período (conteúdos e discussões acadêmicas).

Observa-se que a temática do acesso à pós-graduação recebe destaque na discussão do grupo, que não apenas reflete sobre as condições do país de intercâmbio, mas também do país

de origem. A universidade brasileira é vista a partir das oportunidades de continuar estudando e se especializando em decorrência da gratuidade do ensino, que não é oportunizada apenas para brasileiros, mas também para estrangeiros. Desse modo, esse aspecto é positivado pelo grupo e visto como oportunidade de melhorar a formação. Por outro lado, a discussão da qualidade do ensino (“nível acadêmico”) é realizada a partir de uma avaliação comparativa valorativa, ou seja, como igual, melhor/pior e, em alguns casos, como negação desse tipo de comparação, com o argumento de que ela seria inapropriada.

4.1.3 GD DESCONSTRUIR – “Professor-professor ou professor pesquisador”

Objetivando conhecer como os bolsistas brasileiros percebem a formação de professores no Brasil e na Colômbia, a pesquisadora insere uma questão a esse respeito (Passagem: Formação docente, linhas 01 a 95):

- 01 Y: E::: como que vocês percebem a formação de professores na Colômbia e a
02 formação de professores aqui no Brasil
03 (6)
- 04 Mm: Bom eu vou começar então falando agora (.) bom eu vou falar mais da
05 experiência em licenciatura em química mesmo né eu vejo que o perfil do meu
06 curso com relação ao de lá (.) é muito diferente já começa por aí assim começa
07 que na minha turma entrou alunos muito jovens assim a maioria da minha turma
08 tinha 18 e 19 anos eu cheguei lá tinha assim a maioria do pessoal da turma eram
09 pais já (.) já tinha (.) já tinha algum uma certa idade então o pessoal era bem
10 mais velho (.) muito pouco pessoas da minha idade assim (.) pelo menos ali do
11 pessoal que eu -tava convivendo (.) e assim a formação deles como professores
12 é algo muito formal assim no nosso é formal mas o nosso é mais voltado pro
13 conteúdo de química mesmo (.) e lá não lá eles têm muito essa questão de
14 pensar na formação docente do profissional (.) então por exemplo química
15 orgânica (.) na=na (.) na minha universidade é aquela avaliação tradicional você
16 vai lá faz o experimento faz o relatório (.) você vai lá faz uma prova escrita e
17 entrega para o professor lá não lá @eu tive que dar uma aula de química
18 orgânica em espanhol@ então foi muito diferenciado eu nunca tinha uma
19 avaliação na área específica dando uma aula
- 20 Y: L°Aham°
- 21 Mm: em cinco anos nunca tive isso (.) sempre foi uma prova escrita (.) então tem
22 uma=uma acho que até porque da origem né da universidade lá acho que tem
23 uma origem muito bonita mas assim (.) é muito acho que voltado pra formação
24 docente e aqui não na licenciatura em química normalmente é voltada a (1) você
25 pode ser tanto professor como também trabalhar no laboratório então você tem
26 que aprender os dois (.) então tem muito isso lá não lá assim você -tá sendo
27 formado pra ser professor então aqui a ideia é te transformar num profissional
28 que vai lecionar futuramente
- 29 Cf: Eu acho que pra mim a diferença em relação aos professores (1) de lá é o
30 investimento em=em pesquisa eu acho que aqui isso é mais forte sabe eu fui
31 fazendo o Pibic eh voltei fiz outro Pibic eu tenho 2 Pibics em meio a isso eh e:::
32 (.) a minha formação lá foi muito ela foi muito como é que eu posso dizer dupla
33 porque ao mesmo tempo que eu -tava aprendendo a ser educadora a ser

- 34 professora e tudo mais eu também -tava aprendendo a ser pesquisadora
 35 Y: L^oAham^o
 36 Cf: e isso foi muito forte assim eh porque lá embora os professores sejam muito
 37 bons em questão de formação a questão de cobrança de desenvolvimento dos
 38 alunos e tudo mais não vi mu:::ita muito como eu posso dize:::r (1) muita
 39 cobrança com relação à pesquisa sabe muita=muita=muita uma visão assim um
 40 olhar um perfil claro da pesquisa que eu acho que pra gente na universidade
 41 pública aqui é mais forte a pesquisa e a extensão (1) e eu acho que lá isso é um
 42 pouco talvez até pela organização assim dos investimentos porque eh o *paro*
 43 aconteceu justamente porque a educação pública ela -tava ela -tava em processo
 44 de ataque sabe então se a própria educação ela -tá difícilmente a educação
 45 básica pública -tava sofrendo esses ataques de crescimento a gente vai ver um
 46 forte investimento na=pesquisa principalmente em educação né então aqui a
 47 gente já luta muito assim pra que a=pesquisa em educação e dentro das
 48 linguagens tenha esse olhar sabe tenha visibilidade
 49 Y: L^oAham^o
 50 Cf: do que é que () com algo que é fútil com relação por exemplo à educação a
 51 saúde e tecnologia (1) então a gente precisa lutar e mostrar que é necessário que
 52 a gente precisa sim e que assim como o mundo desenvolve a educação tem que
 53 acompanhar junto com esse processo junto de todos os processos que vão
 54 acontecendo (.) com o passar dos anos eh aí vem essa (.) e foi uma coisa assim
 55 que ficou muito clara eu vinha de um processo de começar né com a pesquisa
 56 de conhecer esse lado e tudo mais e quando cheguei lá foi meio que **então e aí**
 57 evento (.) discussão (.) tem muita discussão na sala de aula tem muito esse
 58 investimento de prática e tal mas eu acho que é mais focado assim na (1) na
 59 formação de profissionais sabe (.) acho que eu senti falta um pouco disso assim
 60 não que isso compromettesse a qualidade da universidade não não compromete
 61 mas não -tava muito forte isso
 62 Mf: E talvez essa percepção seja até voltada ao curso de línguas lá que seria
 63 equivalente ao curso de letras daqui né porque acho Manuel ele teve mais esse
 64 lado pesquisador lá (.) não sei instigado pelos professores da área dele ele que
 65 realmente ficou mais distante disso e os professores eles não falavam muito
 66 sobre isso (1) e tudo isso que Carol falou é muito verdade e aí tem a outra
 67 perspectiva que eu vejo também do professor de lá (1) não ser tão pesquisador
 68 quanto os daqui são pelo menos os da UFPE (.) então assim pra mim isso foi
 69 muito positivo nesse sentido (.) porque eu via professores de fato e não
 70 pesquisadores sabe professores preocupados e às vezes assim (.) hoje né (.) hoje
 71 né realmente na sala de aula eu percebo que existia a questão do meu aluno vai
 72 aprender vai gostar tinha um professor chamado Pedro assim **excelente incrível**
 73 **realmente preocupado** a gente vai entender o que ele -tá dizendo os alunos vão
 74 compreender onde eu quero chegar (.) e aí ele construiu um raciocínio de uma
 75 forma (.) que um mestre faz ele era realmente professor prática assim acima da
 76 questão da pesquisa que é muito interessante porque mesmo que aqui seja
 77 voltado pra pesquisa e isso seja muito bom também que obviamente né se
 78 desenvolve vários estudos e tudo mais (.) falta um pouquinho dessa coisa da
 79 gente professor prático porque fazemos licenciatura (.) e a UFPE acaba muitas
 80 vezes deixando de lado (1) os próprios professores a postura de professores (.)
 81 sabe da universidade e conseqüentemente acaba passando pra a gente na
 82 formação
 83 Y: L^oAham^o
 84 Mf: porque muita gente tem muito a=a=a (2) não sei que vai seguir mesmo esse
 85 caminho de pesquisador mas se a gente parar pra ver o cenário do curso de
 86 letras espanhol em licenciatura a maioria -tá na sala de aula (.) e falta um pouco
 87 essa imagem modelo de professores e professores quando a gente agora que nós
 88 estamos terminando -tão chegando os professores que são práticos assim que
 89 eles veem mais essa coisa da dinâmica da aula do pensar na gente como aluno
 90 se vamos compreender o conteúdo então isso me deixou feliz porque quem -tá
 91 entrando no curso agora vai ter esse modelo pra aplicar né pra se referenciar a
 92 gente não teve tanto e eu senti que esse modelo veio muito lá pra mim né de
 93 professores engajados na prática assim (.) foi o lado bom dessa mesma

94
95

perspectiva mas também tem essa questão de a gente queria um pouquinho da pesquisa e talvez isso @ficou faltando@

Manuel inicia o turno de fala (“bom eu vou começar”). O jovem discute a temática proposta a partir da diferenciação do curso de licenciatura em química no Brasil e na Colômbia (“vou falar mais da experiência em licenciatura em química mesmo”). Em lógica comparativa, Manuel apresenta as diferenças entre o perfil do universitário e a formação de professores em ambos os contextos educacionais. Primeiramente, ele apresenta a diferença de idade dos estudantes de licenciatura em química no Brasil, que são “muito jovens”, em comparação aos universitários colombianos que eram “mais velhos” e “a maioria do pessoal da turma eram pais já”. Essa diferenciação nos leva ao entendimento de que a possibilidade de acesso aos cursos de licenciatura no Brasil ocorre de forma imediata, após a conclusão da educação básica, enquanto que na Colômbia o ingresso se dá na fase adulta, após a inserção no mercado de trabalho mediante posse de renda para custear o curso.

Em um segundo momento, o jovem define a formação de professores na universidade estrangeira utilizando a expressão “muito formal”, que parece estar associada à formação docente (“formação docente do profissional”). Por outro lado, ao falar de sua universidade de origem, Manuel faz uso da palavra “formal” para se referir que a formação “é mais voltada para o conteúdo de química mesmo”. Em outras palavras, observa-se que o emprego da palavra “formal” refere-se à formação de profissionais da educação em ambos os contextos educacionais. Porém, ao utilizar o advérbio “muito”, ele não apenas intensifica o sentido do que representa o “formal”, mas diferencia a formação de professores na Colômbia e no Brasil.

Essa diferença sucede por meio da descrição do sistema avaliativo de ambas as instituições, concebendo a avaliação da universidade brasileira como “tradicional”. Esse tipo de avaliação é descrito por Manuel com base nas seguintes etapas “faz o experimento”, “faz o relatório”, “faz uma prova escrita”, isto é, representa a avaliação da aprendizagem do conteúdo de química. Em contrapartida, na universidade estrangeira o foco da avaliação encontra-se na maneira em que o universitário ensina determinado conteúdo, tendo em vista que Manuel conta que ministrou uma aula com parte da avaliação da disciplina de química orgânica (“eu tive que dar uma aula de química orgânica em espanhol”). O jovem entende que essa experiência foi muito diferenciada, considerando que durante sua formação na universidade de origem “nunca [teve] uma avaliação na área específica dando uma aula”, pois “sempre foi uma prova escrita”.

A temática da formação tanto para o bacharelado como para a licenciatura apontada anteriormente por Manuel é retomada por Carol, que se concentra na discussão da formação

do professor pesquisador. A jovem inicia seu relato avaliando que o investimento em pesquisa na universidade brasileira é “mais forte” em comparação com a universidade estrangeira. Durante a graduação no curso de Letras-Espanhol, Carol foi bolsista de iniciação científica em dois projetos de pesquisa (“tenho 2 Pibics”²⁶). Assim, a jovem entende que teve uma formação dupla ao expressar que “tava aprendendo a ser educadora a ser professora” e “também tava aprendendo a ser pesquisadora”. Com base nesse relato, entende-se que os projetos de iniciação científica apresentam-se como espaço privilegiado de formação de futuros pesquisadores.

Carol enfatiza a qualidade acadêmica dos professores colombianos, que são “muito bons em questão de formação”. Já no que diz respeito à pesquisa científica, a jovem utiliza as expressões de intensidade “mais forte” e “muito forte” três vezes para dizer como ela percebe a formação de pesquisadores na universidade brasileira, comparada a universidade estrangeira em que não foi possível observar “muita cobrança com relação à pesquisa”, assim como “um olhar, um perfil claro de pesquisa”.

A jovem propõe que a ausência de incentivos para a pesquisa científica está relacionada à falta de investimentos educacionais por parte do governo colombiano, o que é exemplificado pela situação da greve (“*paro*”). Ao discutir a ausência de investimentos em pesquisas científicas no país, ela revela a dificuldade em fazer pesquisa em educação no contexto brasileiro e da necessidade de lutar (“a gente precisa lutar e mostrar que é necessário que a gente precisa sim”). Com base na relevância que a pesquisa científica assume em seu processo formativo (UFPE), Carol avalia que houve uma interrupção a partir da mobilidade acadêmica quanto a esse aspecto (“foi meio que então e aí evento, discussão tem muita discussão [...] mas eu acho que é mais focado assim na formação de profissionais sabe”). Por outro lado, ela afirma que esse fator não “comprometeu a qualidade” do ensino da instituição estrangeira.

Maria prossegue a narrativa de Carol sugerindo que a percepção de que não havia incentivo à pesquisa científica não faz parte de todo o contexto da instituição estrangeira, mas do curso que frequentaram (letras espanhol língua estrangeira), pois “Manuel ele teve mais esse lado pesquisador lá, não sei instigado pelos professores da área dele”. A jovem valida a proposição de Carol (“tudo que Carol falou é muito verdade”) no que diz respeito à ausência de incentivos a pesquisa (“ficou mais distante disso e os professores eles não falavam muito sobre isso”).

²⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)

Por outro lado, Maria se diferencia da proposição de Carol ao avaliar que “foi muito positivo” encontrar na universidade estrangeira professores e não pesquisadores. A jovem enfatiza que “via professores de fato”. A percepção do que representa professores de fato é construída a partir das seguintes características: “professores preocupados” com o processo de ensino e aprendizagem (“meus alunos vão entender”), com a qualidade da aula e satisfação dos educandos (“vai gostar”) e preocupados “com a prática acima da pesquisa”. Maria exemplifica o que representa um “professor de fato” por meio da figura do professor Pedro. Em tonalidade de voz alta e de forma enfática, a jovem utiliza os adjetivos “excelente” e “incrível” para definir e qualificar esse professor e sua prática pedagógica. Assim, Maria entende que professores como o Pedro são “realmente professores”.

A jovem não desconsidera a relevância da pesquisa em sua formação acadêmica, pois é “muito bom” e “se desenvolve vários estudos”. Não obstante, ela revela que a imagem do professor “falta um pouquinho” na formação que receberam na universidade brasileira, tendo em vista que “fazemos licenciatura” e a maioria dos estudantes estarão imersos na sala de aula. Maria afirma que a “imagem modelo de professores professores” não veio com a universidade brasileira, mas “veio muito lá pra mim né de professores engajados na práticas”.

Por último, a jovem conclui apresentando que essa experiência foi positiva “o lado bom”, mas que também sentiu falta da pesquisa, que “ficou faltando”.

Manuel confirma a proposição de Maria de que sua experiência foi um pouco diferente. Porém, o jovem diferencia como sucede a pesquisa na universidade de origem e na instituição estrangeira como demonstra a narrativa que segue (Passagem: Formação docente, linhas 96 a 128):

96 Mm: (3) É na licenciatura em química lá foi um pouquinho diferente assim da
 97 experiência das meninas por exemplo eu conversando com alguns do estudantes
 98 lá por exemplo a questão da pesquisa realmente não tinha nada que comparasse
 99 que nós temos aqui de iniciação científica (.) nem nada o mais próximo que
 100 tinha era uma espécie de monitoria né (.) que era muito pouca bolsa eu lembro
 101 que na época que eu –tava conversando com eles abriu 5 vagas pra um monte de
 102 disciplina e o pessoal tinha que ser monitor né que passasse lá nesse edital e eles
 103 recebiam tipo uma espécie de verba que ajudava ele a pagar a matrícula na
 104 faculdade (.) era mais ou menos isso eles nem chegava a pegar o dinheiro (.)
 105 ficava já pra pagar a matrícula do curso (.) e eu tive a oportunidade assim de
 106 participar de eventos (.) que nem eu mencionei o *semillero* que era uma espécie
 107 de grupo de estudos então lá o pessoal embora realmente era muito difícil o
 108 pessoal lá tinha que trabalhar às vezes não tinha como vivenciar tanto a
 109 universidade (.) mas sempre eles buscavam um espacinho ali pra participar tanto
 110 do grupo de estudo e pra fazer algum tipo de pesquisa queriam por exemplo que
 111 eu apresentasse um trabalho pra ele aqui no Brasil assim o pessoal era bem
 112 engajado do=do=do departamento que eu –tava (.) então assim não tinha o
 113 mesmo nível né porque aqui é bem diferente assim o suporte que a universidade
 114 pública aqui no Brasil tem é muito grande (.) em comparação ao que tem lá

115 então não tinha comparação mas assim o pessoal buscava dentro dos recursos
 116 que eles tinham disponível sempre -tá fazendo alguma coisa diferente sabe (1)
 117 os alunos em uns dos eventos que eu participei por exemplo (.) era um evento
 118 basicamente organizado só pelos alunos os professores só iam participar pra
 119 apresentar é muito doido eu gostei demais assim os alunos lá e eu assim em
 120 comparação aos alunos da licenciatura em química os alunos lá são muito mais
 121 engajados pra -cê ver no curso não tem @nem centro acadêmico@ lá tinha uma
 122 espécie de centro acadêmico então a representação (.) por exemplo antes da
 123 greve teve uma participação dos alunos representantes da turma lá (.) aqui na
 124 época que teve greve na UFTM meu curso basicamente foi o coordenador
 125 falando pessoal não venham não terá aula (.) foi isso lá o pessoal teve uma
 126 reunião uma assembleia que eles chamavam de assembleia aqui no nosso curso
 127 em licenciatura em química não tem isso não é tipo falou que -tá de greve
 128 @ninguém aparece voltou as aulas todo mundo está lá@

Para Manuel na Universidade Pedagógica não havia “nada” que se assemelhasse ao contexto de pesquisa das universidades brasileiras. As atividades investigativas apresentadas por ele são: monitoria de disciplinas e o grupo de estudos *semillero*. Em um segundo momento, Manuel revela que as atividades de pesquisa representam uma ajuda financeira para o pagamento da taxa de matrícula (“eles nem chegava a pegar o dinheiro ficava já pra pagar a matrícula do curso”). Apesar do pouco investimento em pesquisa em comparação ao contexto brasileiro em que há um suporte “muito grande”, Manuel apresenta que os universitários colombianos buscam diferentes formas de participação e que são mais engajados que os universitários brasileiros, exemplificado pelos grupos de estudo e pela participação ativa na instituição de ensino superior.

Os jovens discutem a temática proposta de forma interativa, ora validando uma proposição e ora se diferenciando. Foi possível observar que a discussão gira em torno da dualidade na formação de professores, isto é, formação de professores para o contexto escolar e a formação de pesquisadores. Os jovens participantes apresentam essa dualidade de forma comparativa, evidenciando o contexto brasileiro e o contexto colombiano. O grupo reconhece a importância do incentivo e do desenvolvimento em pesquisa, porém abordam a necessidade de uma formação voltada para a prática educativa, para a sala de aula. Sobre a pesquisa científica, os jovens concluem que nas universidades brasileiras há mais incentivo e financiamento para a realização de pesquisas desde a graduação.

4.2 A MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Paulo Freire (2021) o ato educativo é algo muito sério e exige uma boa formação inicial e uma formação permanente (continuada). Para o referido educador, esses aspectos perpassam pelo reconhecimento da relevância da ação educativa por parte da sociedade,

especialmente pelos governantes e por sua opção política. Quanto à formação inicial, compreendemos que oportunidades formativas, como a mobilidade acadêmica nacional ou internacional precisam ser incentivadas por meio de políticas públicas permanentes. Assim, essa seção destina-se a compreensão de como e em que medida a experiência acadêmica por meio do PPF contribuiu para a formação profissional dos licenciandos pesquisados.

4.2.1 GD DIFERENÇA – A mobilidade acadêmica “é algo que vale a pena por toda a vida”

A pergunta realizada pela pesquisadora buscou conhecer como os jovens mexicanos percebem a experiência de mobilidade acadêmica na formação inicial de professores. No entanto, a discussão concentra-se, de maneira geral, na relevância dessa experiência na formação acadêmica e, principalmente, pessoal (Passagem: formação profissional, linhas 01 a 52):

- 01 Y: Bueno (.) y:: qué piensa qué piensan sobre el intercambio para los estudiantes de
02 licenciatura (.) o sea; ustedes pueden decir lo que piensan sobre el intercambio (.)
03 para los estudiantes de licenciatura
04 (6)
- 05 Pf: Hm:: yo creo que es una gran oportunidad de (1) de formación académica (.) y
06 más que formación académica (.) de expandir tus horizontes de conocer nuevas
07 culturas de conocer nuevas formas de vivir
- 08 Y: L°Aham°
- 09 Pf: de ver qué es lo que están haciendo en otros lugares (.) y de (.) pues **tomar** tomar
10 lo interesante lo que quizá podríamos también (.) implementar en nuestros lugares
11 de trabajo
- 12 Y: L°Aham°
- 13 Pf: o en nuestras escuelas o sea yo creo que es muy interesante conocer lo que se
14 hace en otras partes para la (.) medida de lo posible (.) **y también** llevar lo que
15 nosotros estamos haciendo (.) darlo a conocer a los lugares donde vayamos creo
16 que es de las cosas más ricas también de un intercambio (.) **intercambiar** cultura
17 conocimientos (1) formas de vida hm:: (.) de pensar (.) entonces yo creo que es
18 una una oportunidad que sí me gustaría que a lo mejor hubiese más oportunidades
19 de intercambio
- 20 Y: L°Aham°
- 21 Pf: porque si somos muy pocos los afortunados que tuvimos pues la oportunidad de
22 vivirla en la licenciatura o sea realmente es muy poco (.) los alumnos que que
23 tienen esta oportunidad por diferentes motivos por los requisitos que piden? (.)
24 por la poca (.) nivel de aceptación hay pocos espacios
- 25 Y: L°Aham°
- 26 Pf: entonces que sí sería muy bueno si hubiera más oportunidades de vivenciar este
27 (1) o de tener estos espacios pues de intercambio
- 28 Y: L°Aham°
- 29 (4)
- 30 Lf: Conuerdo totalmente con Paola no (.) y es lo primero que yo iba a comentar (1)
31 que esta oferta (.) se extienda a más personas a más escuelas a más licenciaturas
32 de ambos lados no (.) tanto del país que recibe (1) como del país de nosotros (.) el
33 hecho de:: enfocar esto (.) a que sea una oportunidad de de conocimiento (.) o sea

- 34 como tal su palabra lo menciona intercambio (.) definitivamente creo que es una
 35 oportunidad muy buena que tiene que aprovechar qué se tiene que difusión que se
 36 tiene que apoyar eh:: que::: que tienes que compartir también
 37 Y: L°Aham°
 38 Lf: porque no solamente quedarte com qué okay ya fui (1) pero y todo lo que
 39 aprendiste y todo lo que viste (.) a quién te lo vas a compartir pues también es
 40 bueno darle esa difusión (.) dentro de tu misma normal (.) siento que si en México
 41 le hace falta más investigación porque por ejemplo (.) después que llegamos
 42 Y: L°Aham°
 43 Lf: yo creo que muchos de nosotros o en las escuela nos dijeron compartan cuál fue
 44 su experiencia y después hicimos un seminario en Michoacán (1) en un estado
 45 de México (.) donde ese seminario fue recuperarlas 69::: becas que se dieron
 46 en ese año y compartir qué es lo que se aprendió en Cuba como lo vivieron en::
 47 en Colômbia (.) entonces creo que si le hace falta mucho seguimiento a la beca
 48 (1) muchas más oportunidades y mucho más seguimiento
 49 Y: L°Aham°
 50 Lf: y que definitivamente a la=la beca se siga (.) ofertando a más (1) estudiantes (1) o
 51 incluso profesionales ya o a quienes (1) aquellos que tenga la oportunidad de
 52 investigar o quieran a investigar sobre algo;

Após uma pausa de silêncio de oito segundos, a discussão da temática é iniciada por Paola. Na perspectiva da jovem, o intercâmbio apresenta-se como uma “grande oportunidade de formação acadêmica”, isto é, uma experiência que proporciona aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos. Paola propõe que o intercâmbio representa uma oportunidade de “expandir os horizontes”. O emprego dessa expressão está associado à abertura para “novas culturas”, “novas formas de viver” e “de ver o que estão fazendo em outros lugares”. Em outras palavras, é a inserção em outra sociedade com despertar de outros olhares em ver, viver e perceber o mundo.

A jovem indica que essa abertura possibilita aprender com o outro e sobre o outro, assim como “levar o que é interessante” para “implementar em nossos lugares de trabalho ou em nossas escolas” normais. Em um segundo momento, Paola apresenta o significado da palavra “intercâmbio”, destacando que esse processo ocorre em uma via dupla, tendo em vista que envolve aprender e ensinar (“também levar o que nós estamos fazendo”). Desse modo, o intercâmbio é concebido como espaço de troca de “cultura”, de “conhecimento”, “de formas de vida” e de “formas de pensar”. Esse contexto de troca é avaliado positivamente por ela como “as coisas mais ricas de um intercâmbio”.

A partir do reconhecimento da relevância da mobilidade acadêmica, Paola expressa o desejo de que mais pessoas vivenciem essa experiência (“gostaria que tivesse mais oportunidades de intercâmbio”). Contudo, revela que são poucas as oportunidades de estudo no exterior (“realmente poucos alunos possuem essa oportunidade”), considerando o “baixo nível de aceitação” e os “poucos espaços” destinados para a uma experiência internacional. Para enfatizar a dificuldade em realizar um intercâmbio, Paola argumenta que seus amigos e

ela foram “sortudos” pela oportunidade que tiveram, já que não é dada para todos aqueles que almejam. Nesse sentido, a jovem conclui a narrativa defendendo a necessidade de “mais oportunidade” de mobilidade acadêmica ou de “espaços de troca”.

Larissa valida a proposição apresentada por Paola de que há poucas oportunidades para estudar no exterior (“concordo totalmente com Paola”), reivindicando a necessidade de expansão dessa experiência para “mais pessoas, mais escolas e mais licenciaturas”. Da mesma forma que Paola, Larissa entende o intercâmbio como uma experiência positiva ao apontar que é uma “oportunidade de conhecimento”, que se deve “aproveitar”, “divulgar”, “apoiar” e “compartilhar”. Com base nessa compreensão, ela elabora a proposição expondo outros elementos que considera importantes para os programas de mobilidade acadêmica, são eles: i) a ampliação de bolsas de estudo para o México (país que envia) e para o país receptor, isto é, equilíbrio entre as mobilidades enviadas e recebidas; ii) e o compartilhamento dos conhecimentos e das experiências adquiridas durante a estadia no exterior.

A jovem empenha-se em elaborar a ideia acerca do compartilhamento do que foi vivenciado na mobilidade acadêmica, indicando a responsabilidade que possuem em difundir o conhecimento, ou seja, não guardar para si o que aprenderam (“tudo o que aprendeu e tudo o que viu com quem vai compartilhar”). Larissa conta que tiveram a oportunidade de compartilhar a experiência vivenciada no Brasil em suas escolas normais e em um seminário sobre a Mobilidade Acadêmica Paulo Freire no Estado de Michoacán – México. Conforme a jovem, o propósito desse seminário foi “recuperar as 69 bolsas que foram concedidas nesse ano e compartilhar” o que aprenderam em países da América Latina. Apesar dessas iniciativas, Larissa percebe a necessidade de um acompanhamento posterior ao intercâmbio. Esse prosseguimento parece estar associado não apenas à socialização das experiências realizadas durante o intercâmbio, mas o desenvolvimento de novos projetos de investigação acerca do contexto educacional dos países em que foram realizadas as mobilidades. Posto isto, a jovem finaliza o relato defendendo a urgência de “muito mais oportunidades” não apenas para estudantes, mas também para professores já em atuação e “muito mais prosseguimento” da bolsa ofertada.

A partir da proposição apresentada e elaborada pelas jovens mulheres sobre as poucas oportunidades de mobilidade acadêmica, Raúl busca explicar as motivações para esse fato por meio de dois aspectos (Passagem: formação profissional, linhas 53 a 71):

- 53 Rm: Yo creo que debería ser hã (.) en lo particular opinión tal como lo cuenta mis
 54 compañeras (.) no sé si bien existe la posibilidad (.) de la movilidad académica (.)
 55 creo que (4) hum:: nadie de las personas que no no han tenido la oportunidad
 56 de=de de vivir un intercambio (.) puedan hã entender porque no lo han vivido
 57 Y: L°Aham°
 58 Rm lo que nos dejó a todos de manera diferente (.) entonces (.) o sea:: (1) muchas
 59 personas que quizá o algunas personas que quizá no están de acuerdo con el gasto
 60 que implica o la inversión que implica un intercambio académico porque entiendo
 61 que es una inversión muy grande (.) no dimensiona (.) lo importante que fue para
 62 nosotros en nuestra formación profesional y personal el tener esa experiencia en
 63 otro país (.) entonces (.) eh creo que debería de buscarse otras maneras para (1)
 64 invertir en más intercambios para que otros alumnos (.) muchos más alumnos
 65 cada generación puedan tener esta oportunidad (.) para poderlo replicar (.) o sea
 66 porque muchas cosas de las cosas que aprendimos en este intercambio
 67 Y: L°Aham°
 68 Rm: académico y no académicas (.) pues lo vamos a tener marcado de por vida quiero
 69 pensar y:: eso se va a haber hã (.) imerso en nuestra práctica docente o nuestra
 70 práctica laboral (.) entonces (1) creo que si bien se hace muchas cosas se pudieran
 71 hacer muchas cosas más para que esto fuera posible y más cada vez;

O primeiro aspecto apresentado por Raúl está relacionado à falta de compreensão da relevância e da contribuição dessa experiência na formação “profissional e pessoal” para os estudantes de licenciatura. Sobre esse ponto, ele justifica que “as pessoas que não tiveram a oportunidade de viver um intercâmbio não compreendem porque não experimentaram”. O segundo aspecto diz respeito ao investimento financeiro para subsidiar a experiência internacional, levando em conta que “é um investimento muito grande” e que “algumas pessoas não concordam com as despesas envolvidas”.

Da mesma forma que Paola e Larissa, Raúl concebe a mobilidade acadêmica como uma experiência marcante não apenas na formação acadêmica, mas no desenvolvimento pessoal ao informar que “muitas coisas que aprendemos nesse intercâmbio acadêmico e não acadêmicas teremos marcado por toda a vida”, ou seja, para além do período do curso normal. O jovem entende que esse conjunto de aprendizagens estará presente na atuação enquanto professores ou em outros espaços de atuação profissional (“estará imerso na nossa prática de ensino ou na nossa prática de trabalho”). Validando a proposição de Larissa, Raúl destaca a necessidade de maior investimento, de forma que “muitos mais alunos de cada geração possam ter esta oportunidade para poder replicar”.

Many solicita que a pesquisadora repita a pergunta, o que pode ser interpretado como uma tentativa de buscar elaborar sua narrativa com maior precisão ou um momento de menor atenção às falas anteriores - algo que pode acontecer tanto em discussões presenciais como online, como foi o caso dos GDs realizados nessa pesquisa (Passagem: formação profissional, linhas 72 a 109):

- 72 Mm Jessica me podrías repetir la pregunta @por favor@
 73 Y: @(.)@ Sí claro (.) ah:: bueno lo que piensan sobre::: hã intercambio de=de
 74 estudiantes de licenciatura o como tú piensas que el intercambio contribuyó para
 75 su formación como futuro professor
 76 (4)
 77 Mm Ah okay ya (.) bueno yo creo que este:: (1) pues (3) lo mismo o sea el hecho de
 78 experimentar algo así es=es como un (1) como una experiencia (.) que=que quizá
 79 te saca de una burbuja en la que vives o que hay sido formado durante mucho
 80 tempo
 81 Y: L°Aham°
 82 Mm y por ejemplo el tipo de desarrollar esta experiencia (.) pues te hace ver que
 83 principalmente lo que puedes lograr (.) lo que puedes lograr tu si te lo propones y
 84 yo creo que es algo=algo bien=bien interesante para quienes:: (.) están por
 85 animarse a realizar este tipo de proyectos o sea no=no no decaer por el hecho de
 86 que (.) no hay apoyo por parte de tu institución educativa (.) de que quizá genere
 87 mucho gasto como dice Raúl o ese tipo de situaciones yo creo que todo eso vale
 88 la pena (.) y el esfuerzo que implica en desarrollar este tipo de actividad pues es
 89 un (.) es algo que vale la pena toda la vida y=y=y tanto en tu aspecto académico
 90 Y: L°Aham°
 91 Mm como en=en el ámbito personal propio (.) y creo que es algo que te (.) que te
 92 permite a ti (2) pensar **dónde estás** y que quieres lograr tanto profesionalmente
 93 por ejemplo con tus alumnos con tus niños yo algo que que sí es sido bien
 94 enfático con mis niños (.) es que les he dicho que (.) o sea (.) alguna vez hecho el
 95 comentario de=de lo que he participado lo que participé en esta movilidad como
 96 para motivarlos en el hecho de que ellos también lo pueden lograr porque son
 97 experiencias muy muy gratificantes y uno como maestro (.) como maestro y que
 98 uno haya experimentado esa movilidad académica (.) pues es como un plus? para
 99 motivar a quien les vas a estar con nosotros trabajando a quiénes vamos a educar
 100 (.) y pues tratarlos de motivar en ese sentido de esos grandes logros porque son
 101 grandes logros y=y=y pues nada (.) pues yo creo que licenciatura y en un
 102 progrado en diferentes grados académicos pues yo creo que enriquece bastante
 103 desarrollar este tipo de proyectos (.) y creo que=que si requiere aquí en México
 104 mucho más apoyo (.) en ese sentido y=y=y=y=y mucho más ayudantía (.) más
 105 seguimiento (.) pero pues () los que están por participar que aninem a
 106 participar que no se caigan o a contrario que sea como una motivación todos los
 107 obstáculos que se presentan
 108 Y: L°Aham°
 109 Mm para lograr (.) para lograr participar en ello

Ao compreender o intercâmbio como uma “grande conquista”, Many sinaliza que essa experiência permite “ver principalmente o que você pode conquistar se o propõe”, indicando que esse acontecimento pode levar as outras conquistas. O jovem apresenta uma nova proposição ao dialogar sobre as contribuições da mobilidade acadêmica na formação de professores. Em sua percepção, essa experiência apresenta-se “como um *plus*”, isto é, como um diferencial na formação docente e na atuação profissional pela possibilidade de incentivar que seus estudantes “também podem conquistar, porque são experiências muito gratificantes”.

Many se diferencia de seus colegas ao propor que mesmo que não haja “apoio por parte da instituição de ensino” e mesmo que “gere muito gasto” vale a pena vencer esses obstáculos, pois é uma experiência que contribui para a formação acadêmica e pessoal e que “tudo isso vale a pena por toda a vida”. Ele conclui que em qualquer nível de formação e em qualquer área acadêmica é importante uma experiência internacional. Assim, o jovem encerra

a discussão apresentando uma síntese conclusiva que no México falta “muito mais apoio”, “muito mais ajuda” e “mais prosseguimento” da bolsa.

Ao longo da discussão da temática, a pesquisadora utilizou o sinal de *feedback* afirmativo “aham” na intenção de incentivar o relato dos jovens participantes, bem como demonstrar interesse pelo que estava sendo narrado. Observa-se que o grupo assumiu uma dinâmica de discussão própria em que o tema da mobilidade acadêmica foi debatido por meio de momentos de validação, elaboração e complementação. Em outras palavras, os jovens se referem uns aos outros e tomam como eixo de discussão a proposição positiva acerca da importância e das contribuições do intercâmbio, defendendo a ampliação de bolsas de estudo no exterior e de prosseguimento da mobilidade acadêmica por meio da divulgação das experiências e replicação do que vivenciaram.

O grupo “Diferença” concebe o intercâmbio por meio do PPF como uma grande oportunidade, grande conquista e como uma experiência que vale a pena por toda a vida. Os participantes revelam as contribuições dessa experiência para a formação acadêmica, mas, principalmente, para a vida pessoal, considerando que a mobilidade acadêmica é apresentada como possibilidade de “sair da bolha” e de “expandir os horizontes” – conhecer e conviver com outra cultura, outras formas de pensamento e outras formas de se viver. As aprendizagens adquiridas no exterior ultrapassam os conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, assim como o período da formação inicial, pois os jovens participantes destacam que a oportunidade que tiveram e o que aprenderam “estará marcado por toda a vida”.

4.2.2 GD LIBERDADE – “Essa experiência influenciou muito na minha personalidade e no meu estilo como docente”

A pergunta direcionada ao grupo buscou conhecer o que os jovens pensam sobre a mobilidade acadêmica para estudantes de licenciatura. Apesar da pergunta ser específica, o grupo constrói a narrativa buscando defender a importância do intercâmbio para todos os estudantes, como revela o diálogo a seguir: (Passagem: formação profissional, linhas 01 a 43):

01	Y:	Y qué piensan sobre el intercambio para estudiantes de licenciatura (3) pueden
02		hablar un poco sobre eso (1) sobre la movilidad académica para estudiantes de
03		licenciatura
04	Cm	Yo siento que (1) que sería una (1) una experiencia una vivencia (.) como muy
05		significativa para cada persona en especial la licenciatura porque:: somos
06		personas formadas para trabajar con los demás (1) y es abrirnos a conocer otras
07		personas otras culturas (.) y eso nos llena de muchos:: (1) pues de una apertura
08		mental (.) y que nos por ejemplo a mí personalmente me tocó dar @(.)@ como

- 09 dos clases o tres (1) en Brasil en un colegio (.) eso fue un reto para mí (2) brutal
 10 (.) yo con mi idioma no tan bueno (.) eh:: dándole clase a chicos de allá de (.)
 11 eh entonces yo sentí que eso me enriqueció mucho (1) dar las clases observar
 12 las clases (.) tomar clases también incluso de danzas de la universidad me
 13 enriqueció mucho en mi tema (.) de mi aprendizaje y lo que comparto ahora (.)
 14 sé que (.) eso influyó mucho (.) esa experiencia influyó mucho para lo que mi
 15 personalidad y mi estilo como docente
 16 (7)
- 17 Um Jessi yo no entendí muy bien la pregunta me la puedes repetir por favor
 18 Y: eh que piensas sobre la importancia de la osea de la movilidad académica para
 19 estudiantes de=de licenciatura (1) para profesores
- 20 Um °Bueno listo° (.) eh:: (2) yo pienso que indiferentemente que seamos de la rama
 21 de la educación y de la pedagogía (2) siento que todo estudiante (.) yo sé que es
 22 muy difícil (.) pero la mayoría de los estudiantes debería hacer un intercambio
 23 académico (.) así sea dentro del mismo país a otra universidad ((barulho
 24 externo)) perdón (.) porque::: (.) incluso estando dentro del mismo país (.)
 25 tenemos como la capacidad de abrimos a otras posibilidades y a otras formas de
 26 pensamientos y de cultura entonces no solamente la importancia desde acá
 27 desde=desde los pedagogos desde los educadores sino de todas las ramas (.)
 28 para que para que que habramos un poco más como (.) a la importancia de las
 29 diferencias de los otros de las diferencias entre continentes entre ciudades entre
 30 departamentos (.) y para que podamos ir entendiendo que (1) aunque que hay
 31 muchas diferencias tenemos muchas similitudes también (.) entre países entre
 32 ciudades entonces (.) para mí es totalmente importante que una persona haga un
 33 intercambio
- 34 Dm (3) yo me voy por la línea que decía Uribe y ese qué (.) es fundamental que una
 35 persona que se está formando (.) eh:: pueda realizar un=un proceso de
 36 intercambio en la medida en que (.) eh que adquiere otros (.) otros
 37 conocimientos que son diferentes para=para=para uno (.) eh:: y en ese en ese
 38 mismo sentido pues para un docente si qué más porque va a ver de otras
 39 tradiciones de otras culturas de otras formas de ser y (.) y hacerse en otros
 40 territorios (.) y obviamente eso en términos académicos eh va a contribuir en la
 41 formación y eso se lleva pues al aula es=es estupendo porque no es solamente lo
 42 que lo que uno pueda encontrar en términos teóricos sino lo que se evidenció en
 43 términos prácticos

Caio apresenta os impactos positivos do intercâmbio na formação docente. O jovem propõe que a mobilidade acadêmica é “muito significativa para cada pessoa”, sugerindo que essa experiência contribui para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Posteriormente, destaca que o intercâmbio contribui de forma “especial para a licenciatura”, pois os professores são “formados para trabalhar com os demais”, ou seja, a docência implica em um envolvimento com as pessoas. O intercâmbio é compreendido como uma oportunidade de abertura para “conhecer outras pessoas e outras culturas”, conduzindo, nas palavras de Caio, a uma “abertura mental”. A expressão “abertura mental” parece estar relacionada à capacidade de lidar com o outro, com o diferente e com as novas situações.

Caio relata que durante o intercâmbio atuou na função de estagiário em uma escola brasileira. O jovem descreve esse momento como um grande desafio, especialmente por ter que ministrar aulas em outro idioma, cujo domínio não era “muito bom”. Ele avalia positivamente essa experiência, assim como os diferentes momentos formativos constituídos

por “dar aulas”, “observar as aulas” e “frequentar as aulas”. Esse conjunto de experiências foi significativo e contribuiu para a sua formação e *habitus* profissional: “essa experiência influenciou muito na minha personalidade e o meu estilo como professor”.

Em perspectiva diferente de Caio, Uribe defende a relevância da mobilidade acadêmica não só para os cursos de licenciatura. O jovem reconhece as dificuldades de concessão de bolsas para que mais estudantes (“sei que é muito difícil”), mas defende que um maior percentual de universitários “deveriam fazer um intercâmbio acadêmico”. Considerando as restrições financeiras, Uribe propõe a mobilidade “dentro do mesmo país e de outra universidade”, indicando que esse tipo de experiência também é capaz de oferecer “outras possibilidades e a outras formas de pensamento e de cultura”. O jovem reconhece que essas experiências proporcionam a abertura para a compreensão do outro, de outras realidades e de outros contextos.

Daniel valida a proposição de Uribe acerca da mobilidade acadêmica, afirmando que “é fundamental que uma pessoa que está formando possa realizar um intercâmbio”. Em um segundo momento, argumenta que para futuros professores, as aprendizagens adquiridas no exterior chegarão à sala de aula não apenas em “termos teóricos, mas também o que é evidenciado em termos práticos”. O jovem concebe o intercâmbio como possibilidade de adquirir “conhecimentos que são diferentes”, conhecer “outras culturas”, “outras tradições” e “outras formas de ser” que, quando incorporados na prática pedagógica, trazem contribuições significativas no fazer docente.

De maneira geral, foi possível observar que os participantes do GD Liberdade concebem a mobilidade acadêmica como oportunidade de abertura para o outro, para outras culturas e para outras formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, defendem a importância de que todos os estudantes deveriam vivenciar uma experiência internacional. Quanto à mobilidade acadêmica na formação de professores, eles sinalizam que as aprendizagens relacionadas ao convívio com as diferenças, com outras culturas e com outras formas de ser constituem aspectos essenciais para uma profissão que exige relacionar-se com outras pessoas. Por último, o grupo entende que as contribuições dessa experiência ultrapassam os conteúdos de natureza acadêmica ou pedagógica, pois o desenvolvimento pessoal que tiveram a partir do intercâmbio estará imerso na prática docente.

4.2.3 GD DESCONSTRUIR – “Pra quê licenciatura ter intercâmbio?”

A passagem buscou conhecer as contribuições da mobilidade acadêmica para estudantes dos cursos de licenciatura. Assim, a pesquisadora realiza a seguinte pergunta (Passagem: formação profissional, linhas 01 a 57):

- 01 Y: E (.) o que vocês pensam sobre:: (1) eh a mobilidade acadêmica o
 02 intercâmbio pra professores (3) como essa experiência também contribuiu
 03 pra formação de vocês enquanto professores;
- 04 Mf: Aí eu quero:: fazer questão de falar primeiro porque tem uma coisa muito
 05 interessante que veio como um fruto desse intercâmbio (.) na=na minha
 06 vivência como professora (1) na prática além da universidade né que -tá
 07 relacionado mas enfim (.) eh:: eu hoje sou:: contratada como professora de
 08 fato de uma escola (.) que é uma escola que eu admiro muito assim claro
 09 como todas as escolas né tem seus pontos falhos mas eu realmente amo
 10 muito trabalhar nessa escola e eu fui muito acolhida (.) eu não tinha
 11 terminado a faculdade ainda (.) era minha primeira escola de ensino médio a
 12 dar aula de espanhol
- 13 Y: L^oAham^o
- 14 Mf e acredito que o que fez brilhar o olho da=da coordenadora o que fez ela
 15 olhar para mim como hum vou dar uma oportunidade a essa menina foi o
 16 intercâmbio (1) então assim (.) é um lugar que eu realmente amo estar na
 17 escola que eu ensino (.) hoje (.) e, veio por causa do intercâmbio eu tenho
 18 certeza disso que ela deu essa oportunidade porque ela viu ali isso que
 19 chamou atenção dela eh: (2) pra mim impactou diretamente na minha vida
 20 porque é esse trabalho como eu disse eu vivo sozinha moro sozinha (.) e
 21 hoje em dia é esse trabalho que me dá subsídio suficiente pra eu poder me
 22 desenvolver até na própria universidade então (.) eu ganhava bolsa quando
 23 eu fui pro intercâmbio
- 24 Y: L^oAham^o
- 25 Mf: aí quando eu fiquei lá eu fiquei sem ganhar quando eu voltei -tava na
 26 incerteza se ia ganhar se não ia ganhar (.) e aí essa oportunidade foi muito
 27 grande pra que eu pudesse me estruturar mais um pouquinho (.) foi muito
 28 difícil no começo do ano passado eh começar a lecionar em uma escola (.) e
 29 ela me deu essa responsabilidade essa oportunidade muito grande a
 30 coordenadora da escola por causa do intercâmbio que pesou muito porque
 31 tinham outras pessoas também interessadas na vaga mas o diferencial foi
 32 essa mobilidade (1) e::: foi difícil porque foi um ano também que começou a
 33 pandemia e tudo mais enfim (.) mas hoje assim eu me sinto realmente plena
 34 e realizada lá nessa escola desejo continuar e tenho certeza que o pontapé
 35 inicial disso foi esse diferencialzinho da mobilidade então como professora
 36 foi uma base gigantesca pra mim
- 37 Mm: (3) Eh eu também vejo o intercâmbio como um diferencial muito grande eu
 38 acho que em qualquer profissão deve ser um diferencial muito grande mas
 39 eu acho que assim pro professor pra licenciatura é muito interessante até pro
 40 momento que -cê vai atuar né (.) assim eu por exemplo no meu estágio eu
 41 falei pro pessoal assim ah em uma conversa com os alunos do nada surgiu
 42 ah você já foi pra fora do país eu falei já fiz intercâmbio aí eu comecei a
 43 falar das experiências os alunos nunca tinham conhecido ninguém que foi
 44 pra fora né então eu era o centro ali do pessoal tudo querendo saber como é
 45 viajar (.) então acho um diferencial muito grande pro professor que é o
 46 intercâmbio (.) eh o fato de existir um intercâmbio voltado para o professor
 47 eu acho muito mais interessante porque assim é uma carreira (1) atípica, que
 48 no Brasil é muito desvalorizada em alguns aspectos então (.) eh trazer
 49 um=um programa que se insere essa questão (.) e proporciona pro professor
 50 ter essa (.) essa valorização de alguma forma né -cê poder ter uma outra

51 relação até pra vínculo internacional (.) pra -tá tendo outras experiências de
 52 como lecionar na sala de aula às vezes estabelecer um vínculo pra
 53 desenvolver alguma pesquisa de análise comparada de como é a educação lá
 54 e como é a educação aqui no Brasil acho isso muito interessante porque
 55 ajuda o desenvolvimento não só do Brasil mas de outros países também né
 56 porque o Brasil tem muito a ensinar (2) e aprender mas assim ensinar
 57 também; (3) Carol pode;

Após a pergunta da pesquisadora, Maria “faz questão” de iniciar a narrativa trazendo as contribuições da mobilidade acadêmica para a sua formação profissional (“na minha vivência como professora na prática”). Ao retornar ao Brasil, a jovem foi contratada como professora de espanhol em uma escola de ensino médio. Maria compreende que essa “grande oportunidade” lhe foi concebida “por causa do intercâmbio”, considerando que ainda não havia concluído o curso de graduação e “tinham outras pessoas também interessadas na vaga”. Desse modo, a jovem percebe o intercâmbio como um “diferencial” em sua formação como professora de língua espanhola (“base gigantesca”).

Em diferentes momentos, Maria expressa de forma positiva o que representou o intercâmbio em sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, a jovem indica como a sociedade concebe a mobilidade acadêmica - como uma oportunidade que a diferencia de outros profissionais, ao informar que o fato de ter realizado o intercâmbio fez a coordenadora da instituição “brilhar o olho”, “olhar pra mim”, “chamou atenção dela” e assim “ela me deu essa oportunidade muito grande por causa do intercâmbio”. Assim, entende-se a relevância e o reconhecimento da mobilidade acadêmica não somente no âmbito individual, mas para a sociedade brasileira.

Maria começou a lecionar como professora de espanhol e mesmo com as dificuldades relativas ao contexto pandêmico, ela demonstra sentimento de realização enquanto professora dessa escola ao expressar em diferentes momentos e de forma enfática que “admira muito”, “eu realmente amo muito trabalhar nessa escola”, “é um lugar que eu realmente amo estar” e “me sinto realmente plena e realizada”. Em um segundo momento, a jovem revela outro significado para essa “oportunidade muito grande”, ao expressar que esse trabalho “impactou diretamente” sua vida. Maria narra que antes da experiência de intercâmbio recebia um auxílio financeiro da universidade brasileira e que ao retornar do exterior “tava na incerteza” se iria continuar recebendo. Dessa forma, essa oportunidade não apenas contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, mas também trouxe o sustento para que continuasse morando sozinha e se desenvolvendo “na própria universidade”.

Na sequência, Manuel valida a proposição de Maria ao afirmar que também percebe o “intercâmbio como um diferencial muito grande”. O jovem entende que a mobilidade

acadêmica é um diferencial para “qualquer profissão”, mas, de forma particular, para os cursos de licenciatura. Primeiramente, ele situa o diferencial dessa experiência na atuação profissional (“até pro momento que você vai atuar”), exemplificado por meio do estágio que realizou. Ele conta que em uma conversa com os estudantes surgiu o assunto de viagens internacionais, ressaltando que “os alunos nunca tinham conhecido ninguém que foi pra fora”. Manuel não aprofunda a discussão desse tema, porém entende-se que a experiência que teve no exterior apresenta-se como uma forma de incentivar e impulsionar os estudantes para que busquem experiências como essa.

Posteriormente, Manuel apresenta outro significado do intercâmbio, argumentando que é “um diferencial muito grande pro professor” e que programas como o Paulo Freire é “muito mais interessante”, pois percebe que a mobilidade acadêmica pode trazer “valorização” para os profissionais da educação. Ao falar dos cursos de licenciatura, o jovem utiliza as expressões “atípica” e “muito desvalorizada”, revelando como a sociedade brasileira percebe os cursos de formação do magistério. Desse modo, o jovem propõe que oportunidades como essa possibilitam uma “valorização de alguma forma” para os professores. Para além dessas contribuições, Manuel apresenta uma terceira relevância da mobilidade acadêmica não apenas no âmbito individual e na categoria de professores, mas para o “desenvolvimento não só do Brasil mas de outros países também” no sentido de estabelecimento de “vínculo internacional” e de “análise comparada” da educação, indicando as contribuições dessa troca.

Carol valida à proposição de Manuel acerca da valorização do curso de licenciatura por meio da mobilidade acadêmica como demonstra o diálogo que segue (Passagem: formação profissional, linhas 58 a 95):

- 58 Cf: (2) Eh:: eu acho que Manuel tocou num ponto importante que é sobre:: as
59 oportunidades pra os cursos de licenciaturas né eu acho que a gente sofre
60 com com um certo preconceito (2) primeiramente porque:: (.) é como (.)
61 assim ah para quê licenciatura ter intercâmbio sabe pra quê (1) então:: às
62 vezes até pergunta assim pô tudo bem que o médico faça tudo bem que seja
63 em direito tudo bem que seja em engenharia (.) eh::: (1) mas eu acho que o
64 retorno que a gente precisa dar quando (.) a gente tem essa vivência é maior
65 sabe o retorno que a gente pode dar (.) o retorno que a gente pode dar à
66 sociedade é maior eh:: com relação ao que a gente já recebe porque a gente
67 vivencia coisas pra além (.) do que a universidade coloca pra gente né
68 quando a gente faz um intercâmbio (.) então eu acredito que (.) esse pra quê
69 a licenciatura fazendo as licenciatura fazendo intercâmbio (.) eu acho que
70 somente essa pergunta assim que é feita que às vezes é feita de forma
71 indireta e existem alguns discursos e tal (.) eh:: (1) precisa se desconstruir
72 então oportunidades breves como essa porque é uma coisa que acontece
73 constantemente na universidade principalmente na UFPE (.) eh:: elas
74 precisam (.) elas precisam ser mostradas sabe (.) elas precisam ser (1) ser
75 expostas para o pessoal entender que existe sim uma formação que existe
76 sim eh::: um envolvimento uma construção de conhecimento (2) a partir
77 dessa experiência como profissional (1) que a gente merece e::: (2) e precisa
78 ter essa visibilidade da mesma forma que outros cursos então acho que
79 licenciatura não é um curso nem mais e nem menos que nenhum outro eh::
80 nas universidades e eu acho que diversas oportunidades e mostrar que essas
81 oportunidades existem é uma forma de de igualar sabe o= curso na
82 qualidade que outros têm socialmente por questão de status e tal (.) e que
83 difere um pouco das licenciaturas (1) acho que é mais nesse sentido assim;
- 84 Mm: Eh que na minha faculdade pro exemplo depois que acabou o PLI né que
85 deu muita oportunidade pro pessoal fazer intercâmbio (1) assim os únicos
86 intercâmbios que tinha era das engenharias da medicina nunca tinha (.) o
87 único edital depois do PLI que surgiu foi o do Mobilidade Paulo Freire que
88 eu participei então (.) assim é muito pouca oportunidade pro pessoal da
89 licenciatura -tá fazendo esse intercâmbio (.) então acho que ter esses
90 projetos essas parcerias né que é uma parceria que o pessoal estabelece é
91 importante eu acho que deveria acontecer de forma muito mais recorrente
92 porque (1) é algo que é necessário pro=pro=pro mundo globalizado hoje em
93 dia você ter uma troca um intercâmbio entendeu (.) mesmo que seja um
94 intercâmbio curto de 6 meses já dá pra pessoa ter uma experiência ter uma
95 vivência diferente né (.) nessa trajetória formativa

Carol revela que “a gente sofre com um certo preconceito” por fazer licenciatura. Ela sinaliza que esse “preconceito” também se apresenta diante das oportunidades de desenvolvimento acadêmico, como o intercâmbio. Em tom de indignação, a jovem questiona a pergunta que é posta: “para quê licenciatura ter intercâmbio?”. Por outro lado, as contribuições dessa experiência em outras áreas do conhecimento não são questionadas, isto é, não há dúvida de que existe uma construção de saberes (“que o médico faça tudo bem que seja em direito tudo bem que seja em engenharia”). Nessa perspectiva, a jovem defende que essa concepção precisa ser desconstruída.

De forma argumentativa, Carol propõe que o intercâmbio é um diferencial, pois “o retorno que a gente precisa dar quando a gente tem essa vivência é maior”, considerando que “a gente vivencia coisas pra além do que a universidade coloca pra gente”. Assim, a jovem apresenta a necessidade de desconstrução dessa concepção e coloca o intercâmbio como uma

via de valorização do curso socialmente (“é uma forma de igualar sabe o curso na qualidade que outros têm socialmente pra uma questão de status”). Nesse sentido e reconhecendo a relevância dessa experiência, Carol defende que a pergunta pra que licenciatura fazer intercâmbio precisa ser repensada, pois “existe sim uma formação, construção de conhecimento a partir dessa experiência como profissional” e que o curso precisa ser valorizado assim como outros (“licenciatura não é um curso nem mais e nem menor que nenhum outro”). Por último, ela demonstra que experiências de programas como PPF “precisam ser mostradas” e “precisam ser expostas”, buscando uma valorização e potência dessa prática na construção de conhecimentos.

Manuel concorda com Carol de que há mais oportunidades de intercâmbio para determinados cursos (“assim os únicos intercâmbios que tinha era das engenharias da medicina”) e que há poucas oportunidades para o “pessoal da licenciatura”. O jovem cita o Programa de Licenciatura Internacional (PLI), mas nos leva a entender que já não existe em sua instituição. Desse modo, ele defende que programas como o Paulo Freire deveriam ser “muito mais recorrente”, salientando a importância dessa experiência para o “mundo globalizado” e como um diferencial na “trajetória formativa” de estudantes de licenciatura mesmo por um período curto de tempo (“6 meses já dá pra pessoa ter uma experiência ter uma vivência diferente né nessa trajetória formativa”).

Os jovens participantes são orientados pela percepção de que a mobilidade acadêmica atua como um diferencial na valorização dos cursos de licenciatura socialmente. Eles constataam a desvalorização da carreira docente na sociedade brasileira, evidenciado por meio das expressões “atípico” e “desvalorizada”, que denotam pouco investimento em programas de estudo no exterior para as licenciaturas. Os participantes indicam a necessidade de rompimento de preconceitos relacionados aos incentivos públicos educacionais destinados aos docentes e ao investimento permanente para esses profissionais. É defendido que a mobilidade internacional contribui para a formação de professores, pois o retorno que podem oferecer à sociedade é maior por terem vivenciado experiências para além da universidade.

4.3 PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA

Paulo Freire andarihou pelo mundo comprometido com a ação educativa em um movimento reflexivo no sentido prático, teórico e prático novamente, contribuindo com a educação popular por meio de uma pedagogia libertadora. Considerando sua importância para a formação de professores, assim como o fato do programa em estudo ter recebido o seu

nome, a passagem a seguir buscou conhecer como os jovens percebem Paulo Freire na formação de professores no contexto da América Latina.

4.3.1 GD DIFERENÇA – “O maior resultado que Paulo Freire pode dar é a formação de pessoas críticas”

A pergunta feita pela pesquisadora objetiva saber como os jovens mexicanos percebem as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire na formação de professores no contexto da América Latina (Passagem: formação de professores, linhas 01 a 100):

- 01 Y: Bueno (.) en la opinión de ustedes cuál es la contribución de educador
02 brasileiro Paulo Freire en la formación de=de profesores hã para América
03 Latina (1) qué piensan sobre
04 Mm Pues es que (.) bueno (.) pues así se llama nuestro proyecto verdad (.)
05 Paulo Freire y inclusive
06 Y: L^osí^o
07 Mm cuándo bueno cuándo nos acercaron ya a los maestros ahí en la
08 universidad una maestra se propuso para darnos impartirnos una
09 asignatura (.) fuera del currículum
10 Y: LAham
11 Mm de pedagogía (.) para=para hablarnos de Paulo Freire (.) hablarnos
12 de=de=de su vida? y de su obra de Paulo Freire (.) pues yo creo que Paulo
13 Freire, (.) es un personaje que=que (.) ha llevado la enseñanza (.) de
14 manera (2) crítica (.) de manera crítica (.) y por ejemplo: este (.) te digo yo
15 por ejemplo tuve una formación también política en mi escuela
16 Y: LAham
17 Mm y creo que=que pedagogos como él, (.) pues encaja mucho con mis ideales
18 (.) si me explico
19 Y: LAham
20 Mm o sea se encajan mucho con mis ideales el hecho de como llevo esa
21 enseñanza a los adultos a partir de **la crítica** a partir de esa crítica al
22 gobierno y ese tipo de situaciones (.) entonces yo creo que=que (.) tanto en
23 México bueno yo la verdad yo no lo había escuchado antes de ir a Brasil
24 (.) o sea se había escuchado que era un pedagogo de los que se menciona
25 en la normal de Piaget y todos ellos pero::: en si yo no conocía su obra
26 hasta que llegué a Brasil y=y la maestra Margarita nos habló un poco y
27 después (de la) investigación (.) pero a partir de eso pues yo creo que esa
28 pedagogía que=que él: eh (.) mencionaba pues creo que es importante y
29 creo que es algo más allá de lo tradicional de lo actual o del
30 constructivismo y demás
31 Y: LAham
32 Mm pues él se enfoca en esa crítica y que es una crítica que se debe de adoptar
33 por el maestro como yo soy maestro (.) la debo de adoptar y a partir de eso
34 debo estar enseñando y creo que (.) a influido mucho a influido mucho en
35 la enseñanza de América Latina (.) y quienes lo conocen y lo han trabajado
36 pues yo creo que han hecho un trabajo (.) eh (1) muy referente a esa a ese
37 bien común que buscaba Paulo Freire ese=esa=ese eh pues (.) ese
38 rompimiento del oprimido en el hecho de darle oportunidad al trabajador
39 al=al obrero al campesino y creo que pues sí es muy muy relevante (.) por
40 lo menos en mi ideología y mi enseñanza si ha influido un tanto en ello
41 (8)
42 Rm: Larissa:

- 43 Pf: Jessica (.) podrías repetir la pregunta es que me falló el internet y no te
44 escuché @(.).@
- 45 Y: Sí claro (.) ah bueno pregunté si:: en la opinión de ustedes (.) cuál es la
46 contribución de educador brasileiro Paulo Freire en la formación de
47 profesores para América Latina
- 48 Pf: Bueno pues yo también concuerdo con lo que (.) con lo que comenta Many
49 acerca de (.) pues la pedagogía liberadora que maneja Paulo Freire (.) y
50 como: (.) bueno a lo poco que como que alcanzamos a conocer en el curso
51 que la maestra nos dio
- 52 Y: ^LAham
- 53 Pf: en Brasil pues me llamaba mucho la atención como:: hasta la manera de
54 alfabetizar los círculos de alfabetización que él lo hacía (.) y como eso
55 poco a poco pues fue: (.) formando parte de una base (.) de una base que
56 pues ahorita éste (.) se toma como una base en la alfabetización no en los
57 procesos entonces igual eso sería un poco (.) a un lado lo que comenta
58 Many acerca de como este tipo de pedagogía que Paulo Freire manejaba
59 una pedagogía liberadora una pedagogía pues que decía del oprimido
60 verdad (.) este una educación que fuera pues para todos y que también
61 pues hubiesen personas educadas que pudieran (.) pues que pudieran ser
62 críticos del sistema críticos de lo que está sucediendo (.) entonces (.) pues
63 también creo que (.) pues la crítica la crítica es pues una de las principales
64 atribuciones que yo diría de Paulo Freire (.) (°o sea°) ese:: bien social que
65 el bien social que el buscaba °()°
- 66 Lf: si concuerdo definitivamente con ambos no (.) el hecho de:: tomar esa
67 pedagogía es una pedagogía que definitivamente muy pocas (.) personas
68 en México conocemos son muy pocos maestros que llevamos a cabo
69 vamos con algunas otras teorías que creemos que van a ayudar más a los
70 alumnos
- 71 Y: ^LAham
- 72 Lf: pero definitivamente sí desde pequeños les enseñamos a ser personas
73 críticas (.) creo que van a tener muchos resultados cuando sean personas
74 adultas porque porque van a saber opinar sobre todo (.) pero desde una
75 perspectiva propia (.)
- 76 Y: ^{L°}Aham°
- 77 Lf: no sobre lo que los demás dicen lo que los demás (1) hacen lo que los
78 demás piensan si no van a tener una idea propia un conocimiento que
79 genere a lo largo de su vida (.) que definitivamente les va a ayudar a tomar
80 mejores decisiones (.) a que incluso el país tomen mejores decisiones
81 porque porque van a ser personas críticas pensantes que::: si nosotros
82 empezamos a formar con esa pedagogía como te comento es una
83 pedagogía que muy pocos conocemos que muy pocos sabemos que incluso
84 no conocemos (.) como deberíamos conocer
- 85 Y: ^{L°}Aham°
- 86 Lf: eh::: (1) si nosotros educávamos bajo esas reglas bajo esas ideas (.) eh
87 creo que tendría mejores resultados pero claro siento que también es
88 importante no dejar de lado las demás (.) teorías que también ayudan pero
89 definitivamente creo que el mayor resultado que Paulo Freire pudiese dar
90 es crear personas críticas
- 100 Y: °Aham°

Os jovens do GD “Diferença” revelam que desconheciam a vida/biografia e a obra de Paulo Freire antes da participação no programa de mobilidade acadêmica, justificado por Larissa que “é uma pedagogia que definitivamente poucas pessoas no México conhecem e que poucos professores levam a cabo”. Conforme Many, foi na universidade brasileira que uma professora universitária propôs aos estudantes intercambistas “uma disciplina fora do

currículo de pedagogia para falarmos sobre Paulo Freire, sobre sua vida e sua obra”. Nessa disciplina, tiveram a oportunidade de conhecer diferentes aspectos da obra desse autor, tais como: a educação crítica, a pedagogia para a liberdade dos oprimidos, os círculos de alfabetização e acerca da postura docente.

O tema da educação crítica envolve os participantes na discussão, especialmente Many, Larissa e Paola, que atribuem a esse ponto a maior contribuição do educador brasileiro para a formação de professores na região latino-americana. Em um primeiro momento, Many afirma se identificar e compartilhar da concepção de educação crítica de Freire (“se encaixa muito com os meus ideais”), tendo em vista que também recebeu “uma formação política na escola” normal mexicana. Observa-se que Many utiliza repetidamente a palavra “crítica” em sua narrativa, evidenciando que a proposta educativa de Paulo Freire vai “além do tradicional”, pois é uma educação “a partir da crítica” ao sistema (“crítica ao governo”), visando à “ruptura dos oprimidos”. Para o jovem, essa educação deve fazer parte da formação e da prática docente (“uma crítica a ser adotada pelo professor, eu sou um professor, devo adotá-la”) para, assim, educar aspirando a formação de um sujeito crítico (“a partir disso devo estar ensinando”). Desse modo, o jovem concebe como “muito relevante” a educação crítica e indica que essa concepção também o influenciou: “sua relevância pelo menos na minha ideologia e no meu ensino”.

A proposição de Many acerca da contribuição de Paulo Freire para a formação de sujeitos críticos é validada e elaborada por Paola e Larissa. Para Paola essa pedagogia é capaz de tornar as pessoas “críticas do sistema” e “do que está acontecendo” em seu meio social. A jovem apresenta um novo elemento para essa educação ao introduzir a pedagogia da liberdade, indicando que se educa a partir da crítica para o exercício da liberdade. Larissa valida as proposições apresentadas (“sim, concordo definitivamente com ambos”) e propõe que se “desde a infância, nós os ensinamos a serem pessoas críticas”, na vida adulta elas “vão saber opinar sobre tudo” e o farão “desde uma perspectiva própria”. Para além do âmbito individual, a jovem declara que toda a sociedade ganha com a educação crítica, pois contribui para que o “país tome melhores decisões”. Larissa conclui que poucos estudantes mexicanos conhecem Paulo Freire (“é uma pedagogia que poucos conhecemos que poucos sabemos e que inclusive não conhecemos”) e que uma maior apropriação do pensamento desse autor traria contribuições significativas para o seu país (“teria melhores resultados”).

Na sequência, Raul narra como ocorreu seu contato com a obra de Paulo Freire (Passagem: formação de professores, linhas 101 a 136):

- 101 Rm Bueno Yo: al principio cuando comenzamos a leer eh pues ciertos textos
 102 de Paulo Freire (.) lo que me llamó atención era como (.) se me hizo (.)
 103 muy idealista por todas las ideas que compartía en (1) eh:: (.) no sé se me
 104 hizo muy bonito como para ser cierto (.) pues desde un principio yo lo leía
 105 y era para mí como una teoría o una forma de pensar muy idealista y muy
 106 motivacional para el docente
- 107 Y: ^LAham
- 108 Rm entonces (.) eh muchas de las frases eh que me quedaron marcados sobre
 109 (.) no sé recuerdo mucho de la lectura acerca de la importancia de que
 110 nosotros como estudiantes aprendemos lo que el gobierno le conviene que
 111 aprendamos y que por eso vivimos oprimidos me acuerdo mucho de las
 112 reglas de un maestro ante un grupo (.) de aquello que es como inevitable
 113 que un docente lo tenga que hacer (.) y en un principio sí me apareció
 114 como muy irrelevante tal vez
- 115 Y: ^LAham
- 116 Rm mi mismo mentalidad no me lo (.) no sé (.) para mí era como muy poético
 117 todo (.) y ya después que lo comprendí era como ok pero por qué no puede
 118 ser así o sea porque no podemos aplicar esos puntos positivos (.) que todos
 119 los docentes deberíamos tener para tener una educación mejor (.) ya que la
 120 educación es la base de una sociedad no entonces (.) poco a poco
 121 conociendo el porque pensaba de esa manera de dónde venía por todos los
 122 problemas que (.) que Paulo Freire vivió para poder involucrarse dentro
 123 del sistema educativo de su propio país ya que (.) los mismos gobernantes
 124 lo miraban como un (1) enemigo por lo que él provocaba dentro de sus
 125 estudiantes
- 126 Y: ^LAham
- 127 Rm (y sí me) dejó algo qué (1) qué es unos de los teóricos que te puede ir
 128 fomentando la vocación (.) hay muchas personas que somos docentes por
 129 vocación desde un principio hay otras que somos por conveniencia otros
 130 que ni siquiera sabemos porque somos docentes y creo que (.) sus lecturas
 131 pues si sus palabras te ayudan a que comprenda la importancia de la
 132 educación y que te enamores de educar (.) y que lo hagas desde el corazón
 133 osea sí es muy importante () la cabeza pero que también es muy
 134 importante el corazón y la vocación para poder hacer de sus estudiantes
 135 buenos estudiantes entonces con el me quedé con eso (.) osea eso es lo que
 136 más me llamó la atención

Raúl narra que, a principio, as ideias desse autor lhe pareceram algo “muito idealista”, “muito bonito para ser certo”, “motivacional para o docente”, “muito poético” e até “irrelevante”. Na concepção do jovem essas expressões denotariam uma prática pedagógica distante de ser alcançada. No entanto, os momentos de estudo na disciplina sobre Paulo Freire, isto é, “pouco a pouco conhecendo às razões que o levaram a pensar dessa forma e de onde veio, devido a todos os problemas que Paulo Freire teve para se envolver no sistema educativo de seu próprio país”, possibilitou uma melhor compreensão do pensamento desse educador. Ainda assim, Raúl questiona a aplicabilidade dessa teoria na prática pedagógica ao argumentar “por que não podemos aplicar aqueles pontos positivos que todos os professores deveriam ter para uma melhor educação”, já que “a educação é a base de uma sociedade”.

Com base em sua experiência e aproximação com os escritos de Paulo Freire, Raúl apresenta uma nova proposição acerca da contribuição desse educador para a formação de professores, que é a de “fomentar a vocação” docente. O jovem traz diferentes motivações

para a escolha do curso de licenciatura, explicando que há muitos “professores por vocação”, outros “por conveniência” e “outros que sequer sabem o por quê” de serem professores. Nessa ótica, ele entende que a obra de Paulo Freire pode contribuir para a compreensão da importância da educação e do educar por amor, pois não se educa somente com a cabeça, mas “a partir do coração” – condição para uma boa educação e “fazer de seus estudantes bons estudantes”. Em outras palavras, o educar com a cabeça refere-se aos conhecimentos teóricos e pedagógicos necessários no processo de ensino e aprendizagem, e o educar “a partir do coração” remete que não se educa sem o estabelecimento de vínculo afetivo com os sujeitos/educandos e com a prática docente.

4.3.2 GD LIBERDADE – “Paulo Freire em Recife era como Shakira em Barranquilla”

A discussão da passagem teve por objetivo principal conhecer como jovens do GD Liberdade percebem as contribuições de Paulo Freire na formação de professores na região da América Latina (Passagem: formação de professores, linhas 01 a 57):

- 01 Y: Y en la opinión de ustedes (.) cuál es la mayor contribución de educador
02 brasileiro Paulo Freire para la formación de profesores para América Latina
03 (7)
- 04 Cm: De nuevo Jessica (.) otra vez @(.).@
- 05 Y: o sea: (.) en la opinión de ustedes cuál es la mayor contribución del
06 educador brasileiro Paulo Freire en la formación de profesores para
07 América Latina
08 (6)
- 09 Cm: °Juepucha°
- 10 Y: Pensando que el programa se llama Paulo Freire (.) también
- 11 Cm: No estaba pensando mucho porque por ejemplo:: en mi universidad en la
12 Federal de Pernambuco tenía literal la estatua de Paulo Freire (.) tenía la
13 estatua y lo tienen a él en corazón o sea y su educación está muy basada en
14 Paulo Freire y en cómo transmitir (.) esas sensaciones y eso que él inspiró
15 (1) yo siento que (.) que es una educación de ser muy humano (.) y de
16 tener buena una apertura y un punto crítico muy de que tomes tu postura
17 (.) y la defiendas muy bien (1) °no sé qué más° como que
- 18 Um Si yo sentí mucho eso pero:: pues como por la pedagogía crítica y todo
19 esto (.) estando reiteró en (1) en el departamento de antropología y de
20 ciencias sociales (.) porque allá era mucho la oportunidad de debatir (.) lo
21 sentí muy poco (.) o casi casi nulo en educación física y en educación que
22 también tuve otras dos materias en Salvador de Bahía (.) y es que pues
23 realmente: la educación física en Salvador de Bahía (.) está muy mandar a
24 recoger y los profesores que están dando las clases (.) ya so::n muy
25 grandes o no sé si decirlo muy señores (.) entonces como que ya están
26 perdiendo el interés en esa educación y por darle la oportunidad a abrir un
27 espacio educativo donde todos se vayan a aprender (.) caso que sí encontré
28 ahí en Antropología y en ciencias sociales
29 (5)
- 30 Dm A mí me parece que en términos de contribución para docentes de (.) para
31 los docentes de América Latina si es (.) si es mucho o sea que estemos de

32 acuerdo con sus perspectivas su manera de ver la educación o no eh por
 33 varias cosas porque en últimas (.) bueno en primer lugar perdón es casi que
 34 un paradigma de la educación en la teoría pues por ejemplo la teoría de
 35 educación popular eh: la enseñanza para la educación para adultos cierto
 36 eh: no se o la formación para los o la educación desde la opresión no (.)
 37 entonces es fundamental eh yo creo que nosotros también fuimos
 38 privilegiados y más que todo Caio que estuve en Recife si lo vemos desde
 39 esa perspectiva porque tengo entendido que eh Paulo Freire era de allá no
 40 sé si era de Pernambuco, o si era de otra de otra ciudad de de Recife
 41 entonces fundamental eso porque claro también eh (.) si uno se para desde
 42 lugar del autor (.) eh obviamente se da cuenta que (.) que=que en su desde
 43 el lugar dónde está ubicado es desde el nordeste y el nordeste sí que sufrió
 44 procesos de=de desigualdad y incluso sigue sufriendo muy fuerte en todo
 45 el nordeste brasileiro entonces eh yo sí siento que (.) eh que Paulo Freire es
 46 fundamental eh para entender lo que es eh si las teorías críticas por
 47 ejemplo eh de la educación para lo que es eh la formación de maestros y
 48 maestras a nivel a nivel latinoamericano (.) y por supuesto yo creo que es
 49 merecido (.) o sea que estemos de acuerdo con el la beca se llame así y
 50 más para nosotros que hicimos el intercambio en Brasil
 51 Sí fue muy merecido el nombre la verdad tiene como mucha (.) lógica y si
 52 el Paulo Freire en Recife era como (.) la Shakira en Barranquilla
 53 TD: L@(1)@
 54 ?: literal
 55 (4)
 56 Um Jessica si sabía que Shakira era de acá cierto
 57 Y: si @(.)@

Procurando comprender melhor a pergunta, Caio solicita que a entrevistadora repita a questão. Em seguida, em voz baixa, o jovem utiliza uma expressão de seu meio social (“juepucha”), que não representa um insulto, mas uma demonstração de surpresa com a complexidade do tema proposto. No intuito de impulsionar a discussão, a pesquisadora recorda ao grupo que o programa de intercâmbio do qual fizeram parte recebeu o nome de Paulo Freire. Em seguida, Caio afirma que “estava pensando muito” na temática, pois na universidade em que realizou a mobilidade acadêmica (Universidade Federal de Pernambuco) havia “literalmente a estátua de Paulo Freire”. O jovem afirma que a presença desse educador estava além da obra de arte em formato de uma escultura, mas encontrava-se presente “no coração” da comunidade universitária e na prática educacional dos docentes (a “educação está muito baseada em Paulo Freire”). Caio propõe que a educação pensada por Freire é “muito humana”, pautada no diálogo e na reciprocidade de perspectivas (“boa abertura”) e voltada para a reflexão crítica (“um ponto muito crítico para que tome a sua posição e a defenda”).

Uribe valida a proposição de Caio acerca da educação de base freireana, especialmente a pedagogia crítica (“sim, eu senti isso também”). Partindo da compreensão de que a pedagogia crítica pressupõe a abertura de espaços para o diálogo, Uribe compara os cursos da instituição estrangeira, buscando evidenciar de que forma essa pedagogia encontrava-se na prática educativa de professores. Assim, ele narra que vivenciou essa educação no

“departamento de antropologia e de ciências sociais”, considerando a “oportunidade de debater”. Por outro lado, avalia que a pedagogia crítica estava “quase nula em educação física”, o que é justificado por ele como uma questão relacionada à idade mais avançada desses professores que já perderam “o interesse nessa educação”.

Daniel propõe que Paulo Freire por “sua maneira de ver a educação” contribuiu de forma significativa para a formação de professores na América Latina (“em termos de contribuição para os professores latino-americanos é muito”). O jovem entende que a partir de Freire surgiu um novo “paradigma da educação” por meio da “educação popular”, “da educação de adultos” e da “educação desde a opressão”. Em outras palavras, representa outra forma de pensar e de educar. O jovem apresenta como “fundamental” olhar para o “lugar do autor”, que é “desde o nordeste brasileiro”, marcado por “processos de desigualdade” muito fortes. Assim, ele indica que esse contexto impulsionou Paulo Freire em sua pedagogia e que esse educador é “fundamental para compreender o que são as teorias críticas”. A partir da importância e influência do local de nascimento do autor, Daniel concebe que foram “privilegiados” por terem realizado intercâmbio no Brasil, especialmente “Caio que foi para Recife”. Partindo de tudo que foi discutido, ele conclui que “é merecido, ou seja, que concordamos que a bolsa de estudo tenha recebido o seu nome”. Caio concorda com Daniel sobre o nome do programa (“sim, o nome foi bem merecido, faz muito sentido”) e encerra a discussão da temática afirmando que “Paulo Freire em Recife era como Shakira em Barranquilla”. Ao comparar a cantora colombiana (Shakira) com o educador brasileiro Paulo Freire, associando-os com lugar de nascimento, o jovem indica a importância e o reconhecimento dessas pessoas – isto é, Shakira é o orgulho de Barranquilla e Paulo Freire de Recife.

4.3.3 GD DESCONSTRUIR – “Dar continuidade a essa existência de Paulo Freire”

Visando compreender como os jovens brasileiros percebem as contribuições de Paulo Freire na formação de professores na América Latina, a pesquisadora questiona os participantes do GD (Passagem: Formação de professores, linhas 01 – 44):

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | Y: | E na opinião de vocês (.) qual é a maior contribuição: do educador |
| 02 | | brasileiro Paulo Freire para a formação de professores na América Latina |
| 03 | | para a América Latina |
| 04 | | (4) |
| 05 | Mf: | Paulo Freire (.) querem começar Manuel ou tu Carol (.) eu acho |
| 06 | | interessante é o centenário dele né do aniversário; (.) enfim eh eu acho |

- 07 interessante que ele trabalha com a pedagogia da relevância (1) então: a
 08 gente realmente aprende aquilo que nos move afetivamente aquilo que nós
 09 consideramos relevante aquilo que nós vemos que vai funcionar aquilo que
 10 faz sentido pra vida da gente (.) e pra muitas pessoas a prática é onde elas
 11 (.) é esse refúgio né do sentido (.) da relevância do que realmente é
 12 importante (.) então relacionando isso ao intercâmbio (.) foi e é eu acredito
 13 a prática ma::is (1) desafiadora e é a que mais se destaca (.) na minha
 14 trajetória enquanto:: estudante barra professora de letras até então (.) e se
 15 não fosse isso (.) não sei como seria mas provavelmente eh teria uma
 16 lacuna muito grande que eu não saberia o que é o que é que faz parte dessa
 17 lacuna que eu só percebi quando estava preenchida pelo momento de
 18 prática e de vivência de intercâmbio onde tudo fez sentido onde o curso
 19 fez sentido onde o momento que eu -tava na minha vida e as escolhas que
 20 eu tinha tomado que eu tinha tomado fizeram sentido (.) então onde
 21 realmente a coisa o ser professora letras espanhol se tornou relevante na
 22 minha vida onde ganhou força (.) eh acredito que a relação dele com tudo
 23 que eu vivi (.) parte desse princípio da relevância da pedagogia da
 24 relevância que ele (.) trouxe tantas vezes e pautou (.) pra educação
 25 (6)
- 26 Mm Então eu parto um pouquinho das experiências que eu tive né assim Paulo
 27 Freire pra ser bem sincero aqui no Brasil eu ouvi falar não li nenhuma obra
 28 assim no meu curso foi em uma disciplina bem específica que era da área
 29 da pedagogia (.) e assim foi bem por cima falou do método de
 30 alfabetização dele falou um pouco da=do histórico
- 31 Y: L °Aham°
 32 e quando eu cheguei lá a primeira coisa que assim que eu cheguei lá tinha
 33 um professor estudando a obra de Paulo Freire e me perguntando de Paulo
 34 Freire eu falei @vixe eu não sou da região onde Paulo Freire surgiu não
 35 sei de nada mas@ porque assim eu vejo que lá fora assim pelo menos lá na
 36 Colômbia Paulo Freire era muito conhecido assim; as pessoas sempre
 37 sabiam (.) e assim aqui nunca (.) nem tanto era mais um autor dentre
 38 outros que estavam ali sendo trabalhados naquela disciplina (.) então eu
 39 vejo que no Brasil pelo menos no meu curso de licenciatura que eu tive
 40 experiência Paulo Freire não foi tão relevante quanto era pro pessoal lá
 41 porque assim (.) até nos eventos que eu participei o pessoal citando Paulo
 42 Freire (.) e aqui assim não tem tanto pelo menos nos eventos que eu
 43 participo num tem essa menção ao Paulo Freire (.) como tem lá por
 44 exemplo

Maria inicia a discussão referindo-se à obra de Paulo Freire como “pedagogia da relevância” e fazendo menção aos 100 anos de nascimento do autor. De acordo com a jovem, essa pedagogia implica uma aprendizagem significativa, isto é, do “que faz sentido pra vida da gente” e “que nos move afetivamente”. A palavra “sentido” é empregada repetidamente por Maria, que compreende a prática como lugar de “refúgio do sentido” e da “relevância do que realmente é importante”. Em seguida, a jovem teoriza sobre os significados da mobilidade acadêmica em sua trajetória formativa e em sua vida (“acredito que a relação dele com tudo que eu vivi parte desse princípio da relevância”). O intercâmbio é concebido por ela como “a prática mais desafiadora e é a que mais se destaca”, pois foi por meio dessa experiência que “tudo fez sentido”. Em outras palavras, o sentido que Maria traz é a razão de ser “professora letras-espanhol”, que “ganhou força” no “momento de prática e de vivência de intercâmbio”. Para além da escolha da profissão docente, “tudo” – todas “as escolhas” tomadas fizeram

sentido. Dessa maneira, Maria propõe que “se não fosse isso”, ou seja, vivenciar na prática as ideias de Paulo Freire na mobilidade acadêmica haveria uma “lacuna muito grande” em sua trajetória docente.

Manuel elabora o tema da relevância tendo como base a experiência no curso de licenciatura em química no Brasil e na Colômbia. Primeiramente, o jovem busca situar o grupo e a pesquisadora no que diz respeito ao lugar em que emergiu a narrativa que será apresentada, bem como indica não compartilhar da mesma experiência de Maria (“então eu parto um pouquinho das experiências que eu tive né”). Nesse caminho, Manuel apresenta a proposição de que “Paulo Freire não foi tão relevante” em sua formação acadêmica. Essa percepção é constituída por meio do pouco e limitado contato com a obra de Paulo Freire, pois ele afirma que apesar de “ouvi falar” desse educador, não leu “nenhuma obra” e o pouco contato que teve foi “em uma disciplina bem específica que era da área da pedagogia”.

Em seguida, Manuel propõe que “lá fora” (Colômbia) Paulo Freire é mais “conhecido” (“as pessoas sempre sabiam”) e citado em eventos da instituição (“até nos eventos que eu participei o pessoal citando Paulo Freire”). Por ser brasileiro, o jovem relata que foi surpreendido com um questionamento de um professor universitário que estudava “a obra de Paulo Freire”. Em resposta a esse docente, Manuel, entre risos, justifica que não é da “região onde Paulo Freire surgiu”.

A partir da proposição acerca da relação entre o lugar de origem e o conhecimento/influência de Paulo Freire, Carol, em oposição à narrativa de Manuel, afirma que “aqui” (Recife) “é na veia”. (Passagem: Formação de professores, linhas 45 – 69):

45 Cf: Ah pois aqui é na veia viu
 46 Y: L@(.)@
 47 Cf: porque a gente:: recebe muito (.) pelo lugar né porque eu acho que o
 48 ambiente de inicio todo (.) toda a construção da personalidade de Paulo
 49 Freire para a educação eh começou aqui né também assim foi muito forte e
 50 impactante eh as contribuições dele (.) pra educação pra licenciaturas (.)
 51 enfim no geral (.) então é muito forte e não tem quem passe pelas
 52 universidades daqui que não veja Paulo Freire (.) e eu acho que:: (fica
 53 claro assim) primeiramente a importância dele pra além disso que a gente
 54 vive aqui sabe acho as professoras falam muito dele e os professores
 55 colocam muito principalmente nas disciplinas de educação então a gente
 56 sai muito com essa ideia assim de (.) de Paulo Freire e tudo mais eh::
 57 embora com a gente assim foi forte de todos os lados assim porque as
 58 professoras elas são bem participativas com relação eh:: (.) às
 59 contribuições dele (.) e eu acredito que (.) que (1) é isso assim é dar
 60 continuidade sabe (.) é dar continuidade a um trabalho grandioso (.) eh na
 61 prática e na teoria dar eh continuidade a essa existência de Paulo freire que
 62 de certa forma é uma responsabilidade grande assim (.) e eu pude notar
 63 agora na colação de grau a::=a:: importância disso sabe eu num=num não
 64 parei ainda não tinha parado muito pra pensar sobre isso (.) e na colação
 65 assim a postura dos professores (.) eh a:: (.) as colocações sabe a formação

66 enfim tudo que foi colocado pra gente porque eu não tenho como resumir
67 mas essa importância assim de dar continuidade sabe de levar (.) com
68 você isso então eu acredito que é isso assim a gente tem que carregar
69 muito essa (.) essa carga assim

A metáfora da “veia” representa a influência direta das ideias de Paulo Freire em sua formação acadêmica. Objetivando retratar uma experiência conjuntiva, Carol constrói seu relato de forma coletiva, referindo-se a Maria (“a gente recebe muito pelo lugar”). Esse lugar é retratado por ela como “o ambiente de início” da “construção da personalidade de Paulo Freire”, que impactou fortemente a educação e os cursos de licenciatura (“foi muito forte e impactante as contribuições dele pra educação pra licenciatura”).

Para além dessa influência recebida pelo local (“importância dele para além disso que a gente vive”), Carol afirma que o contato com a obra/ideias de Paulo Freire “foi forte de todos os lados”, especialmente na universidade. Em contraposição à ideia de que Paulo Freire está presente somente em algumas áreas do conhecimento, a jovem declara que “não tem quem passe pelas universidades daqui que não veja Paulo Freire”, revelando, que, independentemente do curso, Paulo Freire é abordado nos currículos. De acordo com a jovem, a presença desse educador encontra-se também no fazer pedagógico docente, “principalmente nas disciplinas de educação”, em que as professoras são “participativas com relação às contribuições dele”.

Nessa perspectiva, Carol defende a necessidade de “dar continuidade a um trabalho grandioso” não somente por meio do estudo das obras de Freire, mas também pelo fazer pedagógico (“na prática e na teoria”). Assim, indica que esse é o caminho para dar “continuidade à existência de Paulo Freire”. Observa-se que Carol percebe a continuidade do pensamento desse educador por meio da postura de seus professores, exemplificado pelo momento da colação de grau. Por fim, a jovem encerra a temática afirmando a responsabilidade “de dar continuidade” ao que Paulo Freire entende por educação (“levar com você isso”).

Com base na discussão apresentada pelo GD, entende-se que a relevância do educador é construída a partir das experiências acadêmicas, que ultrapassam questões teóricas, mas são evidenciadas na postura e na prática docente. A relevância é discutida pelos jovens da seguinte forma: relevância do intercâmbio na formação docente; Paulo Freire como mais relevante no exterior; relevância de Paulo Freire na cidade de Recife e na formação docente. Enquanto Manuel percebe Freire em sua formação de forma restrita a uma disciplina de pedagogia, Maria e Carol são influenciadas pelo pensamento (teoria e prática) freireano pelo

local de nascimento do educador, pela instituição de educação superior e pelos professores que impulsionam a continuidade de Paulo Freire na prática.

4.4 SÍNTESE COMPARATIVA

A análise comparativa buscou identificar como as temáticas: formação de professores na América Latina, mobilidade acadêmica na formação de professores e Paulo Freire na formação de docentes latino-americanos, foram discutidas pelos GDs, e, se os jovens sujeitos compartilham de experiências conjuntivas.

No tocante à reflexão sobre a formação de professores na América Latina, os grupos “Diferença”, “Liberdade” e “Desconstruir” estabeleceram uma discussão em torno de três eixos: i) formação de professores para o exercício da docência; ii) formação de professores pesquisadores; iii) formação continuada na pós-graduação.

O primeiro e o segundo tema - **formação de professores para o exercício da docência** e **formação de professores pesquisadores** - foram abordados pelos GDs “Diferença” e “Desconstruir”. O grupo brasileiro refletiu sobre a dualidade na formação de professores nas universidades brasileiras, isto é, a formação concomitante de pesquisadores (bacharelado) e de professores (licenciatura). Os jovens apresentam essa dualidade de forma comparativa, apoiados na experiência universitária brasileira e colombiana. O grupo reconhece a importância do desenvolvimento de pesquisas científicas e da necessidade de incentivo e financiamento desde a graduação, em especial dos projetos de iniciação científica. No entanto, a partir da experiência na *Universidad Pedagógica Nacional* em Bogotá, Maria e Manuel percebem a ausência da “imagem do professor-professor” e de uma formação mais voltada para o exercício do magistério nos cursos de licenciatura no Brasil. Imagem que parece ter vindo com a experiência internacional.

Já os jovens do **GD “Diferença”** discutiram aspectos da formação de professores no México e no Brasil, destacando, sobretudo, as diferenças entre a formação ofertada nas escolas normais superiores e nas universidades, assim como em relação ao currículo de pedagogia e dos cursos de formação de docentes mexicanos. As escolas normais existentes no México oferecem cursos segundo a etapa escolar (primária, pré-escolar, secundária, etc) e o foco da formação está voltado exclusivamente para o exercício da docência. Contudo, chama a atenção o fato de que, apesar da formação nas escolas normais mexicanas estar destinada para o exercício da docência, a realização de intercâmbio internacional é incentivada durante a formação. E por terem realizado intercâmbio em uma universidade, o grupo reflete sobre os

aspectos positivos oferecidos por essas instituições e pelo curso de pedagogia, como o incentivo à pesquisa científica, disciplinas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência, formação continuada em nível de pós-graduação e a abertura para a atuação profissional em espaços de educação formal e não-formal.

O terceiro tema, **formação continuada na pós-graduação** (mestrado e doutorado), foi discutido pelos jovens do GD “Diferença” e GD “Liberdade”. Ambos os grupos destacam que nas universidades brasileiras esse nível de ensino é mais acessível, quando comparado aos seus próprios contextos educacionais. Porém, o tema é abordado de forma distinta pelos participantes dos dois grupos. Os jovens colombianos destacam o aspecto da gratuidade da pós-graduação, salientando o acesso por meio de bolsa de estudo para brasileiros e estrangeiros. Assim, concebem esse aspecto como positivo e como uma possibilidade de alcançar maior qualificação. Já o grupo “Diferença” chama a atenção para a idade dos ingressantes na pós-graduação no Brasil, tendo em vista que no México esse nível de formação está voltado para pessoas mais velhas, que já adquiriram certa experiência profissional.

Observou-se que os participantes não adentraram na discussão das possíveis similaridades entre os cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior brasileira e estrangeira. Por outro lado, a construção do discurso é feita por meio da comparação constante e com destaque para as diferenças. De um modo geral, a mobilidade acadêmica possibilitou um duplo olhar sobre a formação de professores, compreendendo uma análise do próprio contexto educacional assim como do país de intercâmbio. A partir desse duplo olhar, abordaram questões essenciais na formação de professores na América Latina que carecem de maiores investimentos e incentivos, tais como: a inclusão da iniciação científica na formação de futuros docentes e a isenção de taxas nos estudos de graduação e de pós-graduação.

Os jovens dos GDs “**Diferença**” e “**Liberdade**” denunciam alguns aspectos da educação básica e superior brasileira, os quais carecem de reflexões e transformações, tais como: i) a estratificação dos cursos de graduação no que diz respeito ao nível de qualidade; ii) e as diferenças no ensino básico público e privado e a sua influência nas conquistas acadêmicas, especialmente no acesso à universidade pública.

Com respeito à experiência de intercâmbio, os jovens mexicanos, colombianos e brasileiros concebem positivamente a mobilidade acadêmica, que é vista como uma experiência formativa para além da aquisição de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, possibilitando o desenvolvimento pessoal e a abertura para o convívio respeitoso com pessoas de distintas culturas. Desse modo, entende-se que a principal contribuição da mobilidade

acadêmica é a formação de seres humanos globais, capazes de relacionar-se com o outro e aprender sobre si mesmo. Não obstante, a experiência internacional assume significados distintos para os jovens dos GDs analisados.

O GD “Diferença” compreende **a mobilidade acadêmica como uma experiência de vida**. Para os jovens mexicanos o intercâmbio representou uma conquista muito grande, pois tiveram a oportunidade de estudarem em uma universidade e de conviverem com pessoas de outras culturas e com intercambistas de diferentes partes do México. Esse conjunto de experiências possibilitou o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Assim, o grupo compreende que as aprendizagens ultrapassam o âmbito acadêmico e o período da formação inicial, uma vez que tudo que aprenderam e vivenciaram se estenderá por toda a vida.

Os jovens do GD “Liberdade” entendem **a mobilidade acadêmica como uma experiência formativa e de desenvolvimento pessoal**. Assim como o GD “Diferença”, os colombianos destacam as relações interpessoais e evidenciam a relevância das aprendizagens relacionadas ao convívio com o outro, que possui uma forma singular de viver, de pensar e de ser, ultrapassando, dessa forma, as aprendizagens acadêmicas e pedagógicas.

Os jovens do GD “Desconstruir” compreendem **a mobilidade acadêmica como um diferencial na formação de professores** em dois sentidos: valorização docente e diferencial para o currículo. O grupo entende que a experiência internacional é capaz de trazer uma valorização social para os cursos de licenciatura no contexto brasileiro, visto que sofrem preconceito diante das poucas oportunidades de desenvolvimento profissional. Outro aspecto destacado pelo grupo se diz respeito ao diferencial que essa experiência pode trazer para os seus currículos, revelando que o estudo no exterior é socialmente reconhecido e valorizado pela sociedade brasileira. Ademais, o retorno que podem oferecer à educação é maior, visto que vivenciaram experiências para além do âmbito universitário.

Os jovens mexicanos e colombianos, apesar de não discutirem de maneira aprofundada a temática da mobilidade acadêmica na formação de professores, indicam que as aprendizagens “acadêmicas e não acadêmicas” estarão imersas na prática docente. De maneira especial, Many acredita que a experiência que teve no Brasil pode incentivar os seus estudantes para a realização das “grandes conquistas”. Esse aspecto também é apresentado por Manuel, integrante do GD “Desconstruir”.

Em função do reconhecimento das contribuições do intercâmbio para a formação acadêmica, profissional e pessoal, os GDs avaliam a necessidade de ampliação das bolsas de estudo em universidades nacionais e internacionais.

Os jovens do **GD “Diferença”** discutem a necessidade de ampliação das bolsas de mobilidade acadêmica internacional, demonstrando que é necessário superar a incompreensão da relevância dessa experiência, investir financeiramente, equilibrar o quantitativo de estudantes enviados e recebidos e construir espaços para compartilhar a vivência e as aprendizagens provenientes da experiência internacional.

Os participantes do **GD “Liberdade”** também evidenciam que há poucas oportunidades de mobilidade acadêmica internacional para estudantes colombianos. Desse modo, apresentam como alternativa o incremento de bolsas de estudo (intercâmbio) entre universidades do próprio país, visando à superação da barreira financeira.

Por último, os jovens do **GD “Desconstruir”** discorrem sobre as poucas oportunidades de intercâmbio internacional para os cursos de licenciatura. No entanto, diferentemente dos demais GDs, a principal razão não se encontra no âmbito do financiamento, mas emerge da concepção preconceituosa e limitante de que não é necessário que professores participem de uma experiência formativa internacional, expresso, por exemplo, pelo questionamento “Pra quê licenciatura ter intercâmbio”?.

O terceiro tema proposto buscou compreender como os jovens participantes percebem as contribuições de Paulo Freire na formação de professores na América Latina. Constatou-se que o educador é visto pelos GDs a partir de um horizonte positivo, considerando sua maneira de pensar a educação enquanto teoria e prática. Assim, as contribuições para docentes latino-americanos ultrapassam aspectos de cunho teórico e são evidenciados na prática educativa.

Durante a narrativa, os jovens sujeitos mencionam a pedagogia para liberdade dos oprimidos, a pedagogia crítica, a pedagogia libertadora, a “pedagogia da relevância”, a educação popular, a educação de adultos (círculos de alfabetização) e o potencial da pedagogia do educador brasileiro em fomentar a vocação docente. Contudo, cada grupo aborda as contribuições de Paulo Freire de maneira distinta. Os jovens do **GD “Diferença”** evidenciam a pedagogia crítica. Os jovens do **GD “Liberdade”** trazem o lugar de nascimento do autor e sua presença na universidade brasileira. Já os jovens do **GD “Desconstruir”** associam à obra do autor com a denominação “pedagogia da relevância”, terminologia apresentada por Maria.

Embora haja um reconhecimento da importância do educador brasileiro na formação de professores, foi possível observar que os jovens vivenciam diferentes experiências acadêmicas relacionadas ao educador. Constataram-se na discussão dos grupos as seguintes dicotomias acerca do assunto: as concepções teóricas e práticas de Paulo Freire estão presentes somente em alguns cursos de licenciatura; Paulo Freire como mais impulsionado em

determinados países e instituições de educação superior; e os ideais de Paulo Freire presentes na postura pedagógica de alguns professores e de outros não.

A relação entre contato com a obra de Paulo Freire e a localidade dos sujeitos aparece de forma distinta nos três grupos. No GD **“Diferença”** é relatado o desconhecimento do educador brasileiro no México, especialmente no contexto formativo das escolas normais que frequentaram. Por outro lado, a experiência na universidade estrangeira possibilitou ao grupo o conhecimento e a reflexão da vida e obra desse educador.

No GD **“Desconstruir”** a influência do local de nascimento na construção da relevância ou não de Freire é evidenciada. No entanto, os jovens participantes não compartilham de experiências conjuntivas. Manuel, a partir do que foi vivenciado na universidade de origem e na universidade estrangeira, propõe que o educador brasileiro é mais relevante no exterior, especificamente na Colômbia. Já Carol e Maria revelam a importância de Freire em suas trajetórias acadêmicas não somente pela formação universitária recebida, mas por serem jovens mulheres recifenses.

Os jovens do GD **“Liberdade”** se consideram privilegiados por terem feito intercâmbio no Brasil, principalmente Caio que esteve na cidade de nascimento do educador. Nesse grupo há um reconhecimento da relevância de Paulo Freire em Recife, assim como da necessidade de compreendê-lo a partir do contexto social, político, econômico que o impulsionou. Em outras palavras, somente é possível entender Freire mediante o conhecimento da realidade do nordeste brasileiro.

No que se refere à postura de professores universitários e as contribuições de Freire na formação de professores na América Latina, os jovens mexicanos compreendem a pedagogia crítica como caminho para a liberdade dos oprimidos, visando à formação de sujeitos críticos do próprio sistema e do que sucede em seu meio social. Entretanto, Raúl, integrante desse GD, questiona a aplicabilidade da pedagogia de Paulo Freire na prática educativa e propõe que sua maior contribuição é a de fomentar a vocação docente.

Os jovens do GD **“Liberdade”** também destacam a pedagogia crítica, porém salientam aspectos distintos aos do GD **“Diferença”**. Para esse grupo, essa pedagogia está relacionada à abertura de espaços de diálogo no contexto universitário. Eles afirmam que a educação da instituição que realizaram intercâmbio está baseada no pensamento de Paulo Freire. Porém, Uribe argumenta que essa pedagogia não faz parte da prática pedagógica de professores de alguns cursos de graduação.

Por último, no **“GD Desconstruir”**, Manuel entende que Paulo Freire não foi tão relevante em sua formação, em decorrência da experiência limitada a uma disciplina

específica que cursou na pedagogia. Em contraposição, Carol, ao narrar uma experiência comum, referindo-se a Maria, revela Paulo Freire presente na postura e na prática das professoras com as quais tiveram contato e assumem a responsabilidade de continuar o trabalho grandioso do educador na teoria e na prática enquanto futuras docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se nas considerações finais resgatar as diferentes vozes apresentadas ao longo desse trabalho dissertativo. Ressalta-se que o objetivo não é comparar para definir o que é melhor ou pior em relação à formação de professores nos países investigados, mas refletir acerca da mobilidade acadêmica como uma experiência formativa em cursos de licenciatura, bem como traçar possíveis caminhos para o fortalecimento da cooperação Sul-Sul por meio de intercâmbios acadêmicos.

A internacionalização apresenta-se como uma missão a ser alcançada por instituições de educação superior no mundo contemporâneo. A inserção dos sistemas educacionais internacionalmente visa à melhoria da qualidade do ensino e a formação de sujeitos preparados para o convívio com a diversidade cultural e a atuação profissional em contextos locais e mundiais, apoiados nos valores da cidadania global responsável, solidária e humanista, conforme aponta Gacel-Ávila (2006). Desse modo, a internacionalização da educação superior não se restringe a uma atividade, mas a um conjunto de ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

O movimento de estudantes, professores e pesquisadores para uma instituição de educação superior em outro país é denominado de mobilidade acadêmica internacional e representa a estratégia mais desenvolvida no processo da internacionalização no contexto mundial. Esse movimento impacta positivamente o desenvolvimento do país, das instituições e dos indivíduos mediante a melhoria da qualidade do ensino e da formação de profissionais com competências globais e interculturais (STALLIVIERI, 2017).

No entanto, ressalta-se que as dinâmicas da mobilidade acadêmica são diversas no que se refere aos países e sujeitos envolvidos. A atração de estudantes internacionais para determinadas regiões do mundo, com destaque para a América do Norte e Europa Ocidental, o maior incentivo financeiro para a internacionalização de docentes e discentes da pós-graduação e a priorização de algumas áreas do conhecimento (engenharias, tecnologias, saúde) em detrimento de outras (humanidades, linguagens e artes), a exemplo do programa CsF, foram aspectos que motivaram a realização desse estudo.

Nesse sentido, a pesquisa “Intercâmbio internacional nos cursos de licenciatura: experiências de estudantes do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica” buscou compreender as implicações da experiência internacional no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional de jovens mexicanos, colombianos e brasileiros que participaram do

PPF. Ademais, a formação de professores latino-americanos e a mobilidade acadêmica na formação docente foram temas que fizeram parte dos objetivos específicos desse estudo.

Para o alcance dos objetivos propostos, a investigação orientou-se pela pesquisa social reconstrutiva (BOHNSACK, 2020), visando acessar por meio de grupos de discussão os espaços de experiências conjuntivas e as orientações coletivas dos bolsistas. Em decorrência da pandemia da Covid-19, a pesquisa precisou ser redesenhada. Nesse caminho, a realização de GDs virtuais apresentou-se como um caminho possível. Como salienta Bohnsack (2020) o pesquisador deve assumir uma postura genética da própria prática de pesquisa na intenção de produzir novas considerações metodológicas. A esse respeito, e, tendo em vista a inexistência de experiências com GDs virtuais, a reflexão e a avaliação constante da prática de pesquisa, mediante o diário de campo, foram primordiais na concretização dessa pesquisa, que esteve diretamente conectada com a prática e com a teoria.

O encontro com os sujeitos ocorreu pelas redes sociais virtuais (*Facebook* e *Instagram*) e pelo estabelecimento de uma rede latino-americana. Assim, foram realizados nove GDs com jovens de diferentes partes do México, da Colômbia e do Brasil, analisados minuciosamente pelas fases interpretativas do Método Documentário.

Tendo como base os seus contextos educacionais, e, em perspectiva comparada, os jovens dos GDs “Diferença”, “Liberdade” e “Desconstruir” discutem e refletem sobre a experiência na universidade estrangeira e a formação de professores na América Latina a partir do intercâmbio realizado pelo Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica (PPF). Destaca-se que essa iniciativa almeja construir um espaço ibero-americano de mobilidade acadêmica e fortalecer a profissão docente por meio da formação internacional em países da região.

Paulo Freire foi o nome escolhido para representar essa iniciativa, que tem como foco principal os licenciados e os professores que já exercem a profissão. Salienta-se que em um momento formativo, na qualificação desse projeto de pesquisa, a Professora Dra. Debora Mazza indagou: “Paulo Freire, o que este educador brasileiro tem a dizer para a formação de professores na América Latina?”. Motivada por esse questionamento, a pesquisadora buscou ampliar seu olhar sobre esse educador. Assim, debruçou-se sobre alguns livros, artigos, *lives* em comemoração ao seu centenário e ouviu o próprio Paulo Freire. Esse processo foi muito significativo, pois passou a compreendê-lo dentro de um contexto maior e como um educador que andarihou, isto é, andou pelo mundo educando e educando-se, formando e formando-se e, em uma perspectiva humanizadora, deixou um grande legado para professores do mundo inteiro.

Para os jovens desse estudo, Paulo Freire enuncia outra forma de pensar e de educar, impulsionando uma educação crítica, humana, pautada no diálogo, na realidade dos sujeitos e direcionada à aprendizagem significativa e a liberdade dos oprimidos e dos opressores. Paulo Freire também declara aos professores latino-americanos que não se educa apenas com conhecimentos teóricos e pedagógicos, mas “a partir do coração”, isto é, da amorosidade e da vocação. Os jovens mexicanos, colombianos e brasileiros vivenciaram diferentes experiências acadêmicas relacionadas ao educador. No entanto, eles/elas indicam que o legado de Paulo Freire apenas será continuado mediante o estudo teórico de suas obras e, especialmente, por meio da prática de professores formadores e de futuros professores.

Partindo do reconhecimento da relevância de Paulo Freire na formação de professores latino-americanos, bem como de sua história de vida, questiona-se: Quais foram as contribuições do PPF na formação de professores da região? O que os jovens aprenderam ao andarilhar pela América Latina? Antes de responder a esses questionamentos, torna-se necessário resgatar as informações sobre quem são os jovens participantes dessa pesquisa. São jovens latino-americanos, nascidos no México, na Colômbia e no Brasil. São mulheres e homens que possuem entre 23 a 27 anos e que estudaram, majoritariamente, em instituições públicas de ensino básico. São filhos e filhas de pais e mães que, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de realizar estudos superiores, de aprender idiomas estrangeiros e de viajar e/ou morar no exterior. Identificou-se que antes do PPF, somente um pequeno percentual dos bolsistas falava uma língua estrangeira e havia viajado para outro país. Pontua-se que estes jovens estudam ou já concluíram o curso de formação docente em universidades e em escolas normais mexicanas. Por fim, identificou-se que são sujeitos provenientes de famílias que não internacionalizaram seus estudos, mas, por meio do PPF, passaram a fazer parte de uma geração de migrantes temporais.

A literatura conceitua a mobilidade acadêmica internacional como um movimento voluntário para outra instituição de educação superior no intuito de cursar disciplinas (DE WIT, 2014; STALLIVIERI, 2017; IESALC, 2019).

Sob outra perspectiva, para os jovens dessa pesquisa, a mobilidade acadêmica é uma viagem que implica sair da zona de conforto para adentrar e vivenciar uma nova cultura. É como “começar uma vida” em outro contexto social, cultural, educacional, político e econômico, e, nesse movimento, ocorre o encontro o com o outro e consigo. É uma viagem que permite compartilhar e aprender novas formas de vida e, a partir das relações interpessoais, desconstruir pré-conceitos, que são substituídos por uma nova percepção sobre o país e seu povo. Em outras palavras, é expandir os horizontes e transformar-se nesse processo.

Identificou-se que as relações interpessoais estabelecidas com a comunidade local e internacional (estudantes estrangeiros e intercambistas) são importantes durante a estadia no exterior, pois viabiliza uma melhor inserção, permanência e desenvolvimento no país estrangeiro. Constatou-se nas narrativas dos jovens que são trocas emocionais, afetivas, culturais, acadêmicas e que atuam como apoio, especialmente no início do intercâmbio. Mas também permanecem após a experiência, abrindo portas para novas possibilidades de encontros e aberturas para o mundo.

Diante disso, podemos afirmar que a mobilidade acadêmica é composta por um conjunto de experiências que perpassa toda a vivência internacional, isto é, vai além do âmbito acadêmico. Por esse motivo, os jovens dos GDs “Diferença” e “Liberdade” afirmam que todas as experiências foram importantes, indicando a necessidade de um olhar mais integral dessa vivência. Portanto, as aprendizagens construídas transcendem conhecimentos teóricos e o período de graduação, estendendo-se para toda a vida.

Sendo assim, todos os grupos atribuem um valor positivo a experiência internacional. Contudo, ao tratarem das temáticas mobilidade acadêmica em nível de graduação, mobilidade acadêmica para professores e mobilidade acadêmica na América Latina, os participantes dos GDs abordaram aspectos distintos.

Quanto à **mobilidade acadêmica em nível de graduação** os GDs apresentam a experiência universitária por meio da comparação constante entre a instituição de origem e a instituição estrangeira, evidenciando as diferenças. A mobilidade acadêmica na graduação permitiu a vivência de uma nova dinâmica universitária por meio do contato com outra forma de organização institucional, educacional (aulas, disciplinas, referencial teórico, discussões, avaliação), linguística e cultural. Nesse processo, os jovens adquiriram novos conhecimentos e tiveram a oportunidade de refletir sobre o sistema educacional básico e superior de seus países e do país estrangeiro.

A partir da experiência universitária internacional os jovens do GD “Desconstruir” refletem sobre a importância da universidade pública e gratuita. Imersos na Universidade Pedagógica Nacional (UPN), o grupo vivencia o engajamento e o envolvimento de professores e na defesa da universidade por meio de movimentos de luta (greve). Assim, percebem que as possibilidades de permanência e desenvolvimento nessa instituição são distintas das oferecidas pela universidade brasileira.

Os jovens do GD “Liberdade” também constroem uma nova percepção acerca da universidade pública, revelando que as condições de acesso e desenvolvimento são distintas para universitários colombianos e brasileiros. O grupo destaca a organização dos edifícios, as

temáticas discutidas em sala de aula, a forma de se de vestir e, de maneira especial, o maior suporte estudantil oferecido pela universidade brasileira mediante alimentação, transporte e oportunidades acadêmicas de forma gratuita.

Sob outra perspectiva, o GD “Diferença” revela que a experiência na universidade brasileira foi completamente diferente da experiência em escolas normais mexicanas, tendo em vista a diferenciação institucional, educacional, curricular, cultural e a composição de gênero nos cursos de pedagogia. Esse novo contexto universitário é percebido pelos mexicanos como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento, considerando a diferenciação entre universidade e escola normal e graduação em pedagogia e normalistas.

Assim, pode-se concluir que ser jovem estudante/universitário no México, na Colômbia e no Brasil se dá de forma distinta, tendo em vista as diferenças significativas entre os sistemas educacionais e a cultura universitária.

A discussão em torno da **mobilidade acadêmica para professores** permitiu que os jovens refletissem de forma crítica sobre a formação docente na América Latina. Por meio da experiência universitária internacional os jovens mexicanos, colombianos e brasileiros realizam um duplo olhar, isto é, ao olharem para o outro - olham para os seus sistemas educacionais. Nesse sentido, refletem, avaliam e indicam caminhos para as reformas educacionais no contexto latino-americano. Ademais, a experiência internacional pelo PPF apresenta-se como possibilidade de reconhecimento e valorização da profissão docente, bem como um diferencial não somente em termos curriculares (mercado de trabalho), mas, principalmente, em termos práticos relacionados à ação pedagógica.

Com base nas experiências formativas na instituição estrangeira, os jovens do GD “Desconstruir” avaliam que a formação de professores no Brasil precisa estar mais conectada com a atuação profissional em escolas de educação básica. O grupo indica que essa formação deve contemplar os seguintes aspectos: postura de professores formadores, atividades de extensão e sistema avaliativo. Por outro lado, os jovens reconhecem a importância do desenvolvimento de pesquisas científicas durante a graduação. Desse modo, revelam que as condições para pesquisar na universidade colombiana e brasileira são diferentes, indicando que a instituição em que realizaram intercâmbio carece de espaços, projetos e condições para o desenvolvimento científico.

No que diz respeito à experiência internacional na formação de professores, o grupo percebe que a realização de um período de estudos no exterior possibilita: i) reconhecimento e valorização da carreira docente; ii) diferencial no currículo profissional; iii) diferencial na

prática profissional educativa; iv) a possibilidade de incentivarem seus educandos para a busca por experiências internacionais.

A respeito das considerações apresentadas, é possível afirmar que os jovens brasileiros percebem que a concepção inferior acerca dos cursos de formação de professores no Brasil em relação a outras carreiras produz efeitos negativos no que tange as oportunidades formativas, como, por exemplo, no âmbito da pesquisa e da mobilidade acadêmica internacional.

Os participantes do GD “Liberdade” revelam que o conjunto de experiências educacionais (ensino básico e superior) vivenciadas durante o intercâmbio no Brasil repercutirá de maneira positiva na prática educativa e pedagógica no sentido teórico e, principalmente prático. Os jovens entendem que a profissão docente exige relacionar-se com o outro, comunidade escolar. Desse modo, acreditam que a mobilidade acadêmica proporcionou o desenvolvimento de habilidades/competências voltadas para as relações interpessoais e interculturais. Quanto à formação docente, o grupo indica que as possibilidades de qualificação profissional no contexto brasileiro são melhores em relação à realidade colombiana, uma vez que professores universitários, estudantes brasileiros e estrangeiros possuem acesso gratuito à pós-graduação.

Os jovens do GD “Diferença” demonstram que a formação e a atuação profissional no Brasil se difere do contexto mexicano, considerando as escolas normais como espaço de formação de docentes e do curso de pedagogia que é ofertado nas universidades, mas que não se configura como um curso para a docência nos anos iniciais. As diferenças ultrapassam uma questão de nomenclatura e é evidenciada na estrutura institucional, organizacional, curricular e nos objetivos e finalidades da formação e da atuação pedagógica. Nesse sentido, os jovens ampliam a concepção de educação por meio do intercâmbio. A partir da experiência na universidade brasileira, os jovens mexicanos compreendem que o desenvolvimento de pesquisas científicas (projetos de pesquisa) e a formação continuada por meio da pós-graduação representam aspectos importantes na formação de professores. Desse modo, percebem que no Brasil os jovens possuem mais acesso a esse nível de ensino.

Por outro lado, constatou-se que os jovens dos GDs “Liberdade” e “Diferença”, apesar de relatarem as dificuldades de acesso à pós-graduação em seus países, já estão inseridos em programas de pós-graduação ou almejam ingressar. Ainda, observou-se que os jovens colombianos apresentam a possibilidade de continuarem estudando no exterior, inclusive no Brasil. A busca pela maior qualificação acadêmica e profissional também é relatada como projeto de futuro dos jovens brasileiros. Esse achado é significativo, pois questiona-se: a

mobilidade acadêmica pode ampliar a permanência/busca pela formação continuada na pós-graduação?

A **mobilidade acadêmica na América Latina** possibilitou o conhecimento de outra realidade social, cultural, linguística, política e educacional. Os jovens discutem e denunciam questões voltadas para a discriminação racial e de gênero (GD “Liberdade”) e para as diferenças educacionais entre o sistema de ensino público e privado brasileiro (GD “Desconstruir”). Verificou-se que o conjunto de experiências permitiu o reconhecimento e a valorização do outro. Sobre isso, os participantes do GD “Desconstruir”, a partir do intercâmbio, constroem outra percepção sobre a Colômbia, que antes era vista como periférica em termos culturais e educacionais. Acerca desse tema, o especialista do programa PPF no Brasil indica que a concepção negativa que os brasileiros possuem sobre seus países vizinhos é uma barreira na realização da mobilidade acadêmica dentro da região.

Com base nos aspectos apresentados, os jovens reconhecem o valor de um intercâmbio e as contribuições dessa experiência para as suas vidas. Porém, revelam que há poucas oportunidades de estudo no exterior para discentes em cursos de formação docente. Nessa perspectiva, os GDs propõem caminhos e estratégias distintas para a superação dessa questão.

Para os jovens mexicanos é imprescindível a compreensão do intercâmbio como uma viagem formativa e de um maior investimento financeiro visando uma mobilidade acadêmica equilibrada entre os países que enviam e acolhem estudantes internacionais. Os jovens colombianos também reconhecem que existem restrições financeiras. Porém, diversamente do GD “Diferença” sugerem a necessidade de programas/parcerias de mobilidade acadêmica entre as instituições do país. Já os jovens brasileiros compreendem que a principal barreira não se encontra no âmbito do financiamento, mas na concepção errônea de que não é necessário que professores tenham uma formação internacional, impactando diretamente nas oportunidades de desenvolvimento acadêmico para esses sujeitos e na ausência de compreensão de que existe uma construção de conhecimentos a partir dessa experiência.

No que diz respeito aos desafios e os possíveis caminhos da mobilidade acadêmica na região latino-americana, a pesquisa identificou os seguintes aspectos: i) preparação linguística; ii) investimento financeiro em bolsas de mobilidade acadêmica; iii) ampliação dos impactos dessa experiência para a comunidade universitária; iv) continuidade das iniciativas.

A preparação linguística é um fator essencial na realização de um intercâmbio (GACEL-ÁVILA E RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018A, 2018B) e no desenvolvimento do estudante no país estrangeiro. No âmbito no programa PPF, a proficiência em idioma estrangeiro (espanhol e português) apresentou-se como um desafio no envio e no acolhimento

de estudantes internacionais, conforme explicitou a gerente de projetos da OEI. Essa discussão também foi destacada pelos GDs “Diferença” e “Liberdade”. Notou-se que a falta de proficiência na língua portuguesa dificultou a compreensão e a participação dos jovens mexicanos nas disciplinas ofertadas pela universidade e atuou como desafio nas relações interpessoais para os jovens colombianos.

Ressalta-se que essa discussão não apareceu nas passagens selecionadas do grupo brasileiro. No entanto, os jovens apontaram dificuldades para acompanhar os conteúdos de química em língua espanhola. Mas o intercâmbio possibilitou o aperfeiçoamento da língua, resultando em uma maior segurança para os futuros docentes de espanhol.

O coordenador do PPF afirma ser imprescindível o estudo de línguas estrangeiras desde a educação básica. A esse respeito, e, considerando a mobilidade acadêmica na América Latina, é necessário compreender de que maneira os idiomas falados na região são difundidos/incentivados em seus sistemas educativos. Por exemplo, no contexto brasileiro a Lei nº13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), dispõe em seu artigo 35-A a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, deixando em caráter optativo a oferta de outros idiomas. Apresenta-se como preferência a língua espanhola, porém a oferta fica a encargo de cada sistema educativo (BRASIL, 2017).

Por outro lado, evidenciam-se algumas iniciativas importantes no contexto brasileiro e no Distrito Federal (DF). No âmbito nacional, destaca-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que tem como princípio o bilinguismo (português e espanhol), objetivando o desenvolvimento de sujeitos com competências interculturais na região. No DF os Centros Interescolares de Línguas (CILs) representam uma política pública singular de ensino de línguas estrangeiras (DE BRITTO DAMASCO; WELLER, 2017). De maneira geral, o desenvolvimento de políticas linguísticas na educação básica e superior é primordial para a mobilidade acadêmica na região.

O investimento financeiro também é um desafio. Como evidenciado no relatório elaborado por Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b) apenas 6% das instituições investigadas oferecem bolsas integrais de estudo no exterior. Esse assunto é tratado pelos especialistas da iniciativa no Brasil e pelos participantes dessa pesquisa. Para os especialistas, o financiamento é essencial para a concretização da mobilidade acadêmica internacional, uma vez que pode ampliar ou limitar o número de bolsistas. Sobre isso, é importante recordar que o Brasil se comprometeu a ofertar 200 mil bolsas de estudo para estudantes do curso de licenciatura, porém o quantitativo de jovens que efetivamente realizaram o intercâmbio foi limitado em decorrência da mudança de governo em 2017.

Ainda sobre o financiamento, é preciso conhecer o perfil do estudante universitário, tendo em vista as transformações do ensino superior impulsionadas por políticas públicas que visam à democratização. Em outras palavras, e, como destaca De Wit (2020) a internacionalização não deve contemplar somente uma parcela de sujeitos que dispõem de recursos financeiros. Ao contrário, precisa ser inclusiva. Nesse sentido, os programas de intercâmbio estudantil e as assessorias internacionais das instituições devem considerar o perfil social, familiar e econômico dos estudantes, evitando que o capital financeiro atue como uma barreira.

Outro assunto discutido pelos especialistas e pelo GD “Diferença” refere-se à ampliação dos resultados da experiência internacional para toda a comunidade universitária, isto é, institucionalização das aprendizagens e conhecimentos constituídos durante a estadia no exterior. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer o intercâmbio como um processo (antes, durante e depois), ou seja, que requer incentivo, acompanhamento e difusão.

Para a efetivação desse objetivo, é importante que a avaliação dos resultados contemple aspectos para além da realização de um relatório acerca das atividades desenvolvidas e da exigência que o bolsista permaneça no país de origem por um mesmo período ou superior ao que esteve no exterior, como ocorreu no CsF. Nesse caminho, apresenta-se alguns aspectos que podem auxiliar as instituições nesse processo, tais como: i) acolhimento do estudante e escuta de sua experiência; ii) compartilhamento da vivência internacional por meio de relatórios, cartas, entrevistas, mesas redondas, oficinas, etc para que a comunidade universitária tenha conhecimento; iii) identificação dos contatos estabelecidos no exterior visando futuras parcerias; iv) estabelecimento de currículos internacionais que reconheça e valorize a cultura e a produção científica de outros países; v) reflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição e da educação básica; vii) possibilidade de reestruturação curricular e as reformas educativas, objetivo apresentado pelo PPF. As colocações apresentadas referem-se ao contexto de origem. No entanto, ainda é preciso considerar os ensinamentos e contribuições da mobilidade acadêmica para a instituição estrangeira.

A pesquisa conduzida por Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018a, 2018b) também aponta a descontinuidade de programas de mobilidade acadêmica internacional na região latino-americana. Com o programa PPF não foi diferente! Os especialistas da iniciativa no contexto brasileiro contam que o PPF assumiu novos contornos, especialmente no que tange ao público e ao nível de ensino, que agora destina-se a estudantes da pós-graduação. Os fatores apresentados foram: i) dificuldades em reconhecer os créditos cursados no exterior; ii)

a diversidade dos cursos de formação de professores iii) influência de instituições interessadas em prosseguir com a iniciativa em nível de pós-graduação.

Torna-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as motivações para a descontinuidade do programa. No entanto, salienta-se a necessidade de avaliação dessa iniciativa (impactos individuais, institucionais e sociais) e um melhor entendimento da mobilidade acadêmica como experiência formativa. A realização de pesquisas científicas também é primordial, pois verificou-se que o campo da mobilidade acadêmica nas licenciaturas ainda é escasso.

Para concluir - continuar a conversa, o Programa Paulo Freire permitiu que licenciados andárissem pela América Latina. Por meio dessa viagem formativa, os jovens passaram a questionar aspectos não percebidos e construíram outra percepção sobre a formação e prática pedagógica. Assim, olhando para o outro, olharam para si, formaram e se transformaram nesse percurso. Ao final, ampliaram seus olhares e não pensam somente como professores mexicanos, colombianos e brasileiros, mas como docentes latino-americanos – Identidade docente.

Enquanto estudante, professora e pesquisadora a construção desse estudo exigiu muita dedicação, estudo, criatividade, persistência e abertura para aprender com o outro. Nesse processo também tive o privilégio de refletir sobre minha experiência de intercâmbio na Costa Rica, que transformou minha concepção de América Latina e meu estilo de vida. No contato com diferentes formas de ser e estar no mundo, construí competências comunicativas não somente pela aprendizagem da língua espanhola, mas pela abertura para o outro – para as relações interculturais. Desse modo, essa experiência contribuiu de maneira significativa na realização dessa pesquisa e na minha constituição enquanto pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ABBA, María Julieta. **Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de La UNILA (Brasil) y La ELAM (Cuba)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7062>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ABBA, María Julieta; CORSETTI, Berenice. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. **Educação Por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 181-200, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2016.2.24849>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. **Perfiles educativos**, v. 28, n. 112, p. 13-39, 2006.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.
- ARMENDÁRIZ, Carmen Rubio. **Evaluación Paulo Freire**: Informe de evaluación de la fase piloto del programa Paulo Freire. Madrid: OEI; Cooperación Española, 2019. Disponível em: <https://oei.org.mx/uploads/files/news/Oei/125/informe-de-evaluacion-paiulo-freire3.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM). **Programa escala de estudiantes de grado**. [2021]. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/escala/index.php/acerca-de>. Acesso em: 15 de jun. 2020.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L' École Capitaliste en France**. Paris: Francois Maspero, 1971.
- BENEITONE, Pablo. De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? *In*: TANGELSON, G. **Desde el sur**: miradas sobre la internacionalización. Lanús, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. Universidad Nacional de Lanús, 2014. p. 29-38.
- BIDO, Maria Cláudia Fogaça. **Ciência com Fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- BOHNSACK, Ralf. Group Discussions and Focus Groups. *In*: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines. **A companion to Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 2004. p. 214-221.
- BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa Social Reconstitutiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BONSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). Dicionário Paulo Freire.* Autêntica, 2015. p. 41.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 12.612 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição extra, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.415 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, 2012.

COSTA, Bianca Silva. **Viagem de (auto) descobrimento**: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa Escala/AUGM/UFRGS. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

DE WIT, Hans. Repensando o conceito de internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 70, p. 69-71, 2013.

DE WIT, Hans. Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. *In*: NUPIA, Carlos Mauricio (Ed.). **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. 135-157.

DE WIT, Hans. Internationalization in higher education, a critical review. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1036/696>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, v. 10, n. 1, p. I, 2020. Disponível em: <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/1893/930>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DE BRITTO DAMASCO, Denise Gisele; WELLER, Wivian. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 4, n. 2, p. 43-53, 2017.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENCONTRO COM PAULO FREIRE. Produção Instituto de Artes e Faculdade de Educação da Unicamp. São Paulo, 1985. Disponível em: <https://youtu.be/5yRyAXPXHmA>. Acesso em: 03 set. 2021.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

EVANGELISTA, Jessica Reis. **Geração sem fronteiras: experiências de intercâmbio internacional de estudantes universitários oriundos do ensino médio público**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. [1921-1997]

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 32. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. [1993]

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotosho. *In*: FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 95-95.

FURTADO, Guimarães Felipe. **Programa Ciência sem Fronteiras: proposta de gestão a partir da avaliação de procedimentos e experiências discentes da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Scilia. La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y prospectiva. *In: GACEL-AVILA, Jocelyne. La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018a. p 57-88.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Scilia. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance**. Caracas: Universidad de Guadalajara, 2018b.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 391-395, 1997.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 03 nov. 2020.

IESALC, UNESCO. **La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas (Vol. 1)**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 1, p. 117-127, 2019.

KÖTTIG, Michaela; VÖLTER, Bettina. “Isso, sim, é ser sociólogo!” Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 204-226, 2014.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 39-52.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da educação superior**: nações ativas, nações passivas ea geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LUOYUAN, Liu. **Intercâmbio Universitário Brasil-China**: Trajetórias formadoras de estudantes do Rio Grande do Sul participantes do programa Ciência sem Fronteiras. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MANNHEIM, Karl. Sobre a interpretação da Weltanschauung. *In*: MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento** – volume I. Porto: Rés Editora, 1986. p. 49-116.

MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 3, n. 7, p. 203-220, 2018.

MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE. **Linha do tempo**. [2021]. Disponível em: <http://www.memorial.paulofreire.org/>. Acesso em: 4 set. 2021.

MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE. **Paulo Freire**: o Andarilho da Utopia. [2021]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3279>. Acesso em: 2 set. 2021.

MESQUITA, Rafaela Vilarinho. **Jovens no ensino médio**: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. The Expert Interview and Changes in Knowledge Production by. **Interviewing Experts**, Palgrave Macmillan, p. 17-42, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Licenciaturas Internacionais**. [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/capescooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil adere a aliança internacional que reforça intercâmbio. [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39761>. Acesso em 03 set. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em revista**, v. 28, p. 107-124, 2006a.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006b.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

MOVILIDAD ACADÉMICA REGIONAL (MARCA). **Programa de Movilidad Académica Regional**. [2021]. Disponível em: http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/index.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

NASCIMENTO, Maria Emanuele Macêdo do. **A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores**: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010-2013). 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, p. 144-175, 2020.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica e a formação continuada de professores da rede estadual da Bahia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 6, p. 1374-1387, 2018.

PABLO NERUDA. **Programa de movilidad académica de posgrado**. [2021]. Disponível em: <http://espaciodelconocimiento.org/neruda/index.php>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEREIRA JÚNIOR, José Alves. **Letramentos Transculturais**: internacionalização, mobilidade Discente e formação de professores de língua inglesa. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PINO, Ivany R. Paulo Freire, andarilho do mundo, de regresso ao seu povo, de volta ao seu país!. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

PROJETO PAULO FREIRE DE MOBILIDADE ACADÊMICA PARA ESTUDANTES DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORE. *In*: Ibero-americana Conferência dos Ministros da Educação, XXIV, Cidade do México, 28 ago. 2014. p. 4.

PROGRAMA ESCALA DE ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO. **Regulamento geral do programa**. AUGM, 2018. Disponível em: http://grupomontevideo.org/escala/images/ESCALA_Estudantes_de_Grado._Regulamento_Gral.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

RICO, Rosa Emilia Bermúdez. La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. **Migraciones internacionales**, v. 8, n. 1, p. 95-125, 2015.

RODRIGUES, Silva Helena. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília**: experiências de migração internacional estudantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROMERO, Carlos Vivar. **Programa de Intercambio y Movilidad Académica PIMA**. 2016. Disponível em: <http://eulac-focus.net/uploads/news/media/pima.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: University Press (Imprensa da Universidade de Coimbra), 2012.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Sabrina Lopes Nogueira da. **A formação de professores e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)**: experiências de licenciandos em Letras da UFV. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

SPIGOLON, Nima I. Pedagogia da convivência: Elza e Paulo Freire: vidas que fazem educação. **Instituto Paulo Freire**, v. 2014, p. 78, 2014. Disponível em: https://paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_3.pdf#page=78. Acesso em: 03 set. 2020.

STALLIVIERI, Luciane. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**. Curitiba: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

UNESCO, IESALC. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018). **Integración y Conocimiento**, v. 6, n. 2, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Ministério da Educação. **História da UNILA**. [2020]. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, p. 431-466, 2003.

WELLER, Wivian. A experiência de Paulo Freire como secretário de educação na prefeitura de São Paulo. *In*: CHIAPPINI, Ligia; DIMAS, Antonio; ZILLY, Berthold (Ed.). **Brasil, país do passado?** São Paulo: Boitempo, 2000. p. 295-302.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa, Revista de Educação da USP**, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. *In: Reunião Anual da ANPEd, 32^a, Caxambu, 2009. Anais [...]*, Caxambu, 2009. p. 1-16.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.*

WELLER, Wivian. Mobilidade acadêmica e intercâmbio internacional: o programa brasileiro Ciência sem Fronteiras entre 2011 e 2016. *In: Congresso ALAS – Associação Latinoamericana de Sociologia, XXXI, Montevideu, 2017. Anales del XXXI Congreso Alas, 2017. p. 1-16.*

WELLER, Wivian. Group Discussion and documentary method in education research: experiences in Latin America. **Oxford Research Encyclopedia of Education (OREE)**, 2019.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2019.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZARDO, Sinara Pollom; WELLER, Wívian. Entrevista Narrativa com Especialistas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/757/530>. Acesso em: 4 fev. 2020.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO DE
DISCUSSÃO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Este quadro deve ser preenchido pela pesquisadora

Data da entrevista: ____/____/____

Duração da entrevista: início _____ término _____

Nome da entrevistadora _____

Prezado (a) jovem,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Mobilidade Acadêmica Paulo Freire: experiências de estudantes universitários de licenciatura na América Latina”. A sua colaboração é de suma importância para esta pesquisa. Por gentileza, responda as questões abaixo. As informações deste questionário serão tratadas com rigor e sigilo, o seu nome não será divulgado.

Identificação

Nome:.....

Nome fictício - como gostaria de ser chamado (a):.....

Idade:.....Cor/etnia: () Branco () Preto () Pardo () Outra:.....

Estado civil: () solteiro/a () casado/a () separado/a () outro:.....

Tem filhos? Sim () Não () número de filhos:.....

Religião:.....

Cidade em que nasceu:.....Estado.....

Situação atual: Somente estuda () Somente trabalha () Estuda e trabalha ()

Caso esteja trabalhando, qual Profissão que está exercendo?

Moradia

Local em que vive atualmente:.....

Há quanto tempo mora neste local:.....

Com quem mora? () pais () parentes () amigos () companheiro/a () sozinho ()

Outros.....

Escola Educação básica - Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada período. Fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo.

Educação Infantil:

Local:.....

Escola pública () Escola particular () Outro tipo ().....

Escola rural () Escola urbana ()

Ensino Fundamental:

Local:.....

Escola pública () Escola particular () Outro tipo.....

Escola rural () Escola urbana ()

Ensino Médio:

Local:.....

Escola pública () Escola particular () Outro tipo.....

Escola rural () Escola urbana ()

Curso de Idiomas

Realizou curso de idiomas: Sim () Não ()

Se sim, que idioma (as) estudou: () Inglês () Espanhol () Outro

idioma:.....

Onde você aprendeu o (s) idioma (s): Escola de línguas pública () Escola de línguas particular () Universidade de origem () Universidade de intercâmbio

Outro:.....

Escolaridade da mãe:

Ensino Fundamental: completo () incompleto () Não sabe ()

Ensino Médio: completo () incompleto () Não sabe ()

Ensino Superior: completo () incompleto () Não sabe ()

Pós-Graduação especialização () Mestrado () Doutorado ()

Pós-doutorado ()

Profissão da mãe:..... Renda mensal:..... Não sabe ()

Sua mãe fala alguma língua estrangeira?.....

Sua mãe estudou ou morou no exterior?.....

Escolaridade do pai:

Ensino Fundamental: completo () incompleto () Não sabe ()

Ensino Médio: completo () incompleto () Não sabe ()

Ensino Superior: completo () incompleto () Não sabe ()

Pós Graduação: especialização () Mestrado () Doutorado ()

Pós-Doutorado ()

Profissão do pai:..... Renda mensal:..... Não sabe ()

Seu pai fala alguma língua estrangeira?.....

Seu pai estudou ou morou no exterior?.....

Universidade de origem e universidade de intercâmbio

Universidade no país de origem:.....

Nome do Curso:.....

Caso ainda esteja cursando a graduação, em que semestre se encontra:.....

Caso tenha concluído a graduação, indique o ano de conclusão:.....

Antes do Programa de Mobilidade Acadêmica Paulo Freire você participou de outros programas de intercâmbio: Sim () Não () Se sim, qual?.....

País onde realizou intercâmbio:..... Ano:.....

Universidade onde realizou intercâmbio:.....

Nome do curso no exterior:.....

Além de estudar, você realizou estágio no exterior ou alguma atividade remunerada: Sim () Não () Se sim, qual:.....

Tempo de permanência no país de intercâmbio.....meses

Antes de realizar intercâmbio já havia saído do Brasil: sim () não () quais países conheceu:.....

Muito Obrigada!

**APÉNDICE B – CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DEL GRUPO DE
DISCUSIÓN PARA LOS PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN**

Esta tabla debe ser completada por el investigador

Fecha del grupo: ___/___/___

Duración del grupo de discusión: inicio _____ fin _____

Nombre del entrevistador _____

Estimado joven,

Usted está siendo invitado a participar en la investigación: "Movilidad académica Paulo Freire: experiencias de estudiantes universitarios en América Latina". Su colaboración es de suma importancia para esta investigación. Por favor responda las siguientes preguntas las preguntas a continuación. Las informaciones en este cuestionario serán tratadas estricta y confidencialmente, su nombre no será revelado.

Identificación

Nombre:

Nombre ficticio, como le gustaría que lo llamado.....

Edad: _____ Color / etnia: () Blanco () Negro () Pardo () Otro:.....

Estado civil: () soltero () casado () separado () otro:.....

¿Tiene hijos? Sí () No () Número de hijos:.....

Religión:

País donde nació:Departamento:

Situación actual: solo estudia () solo trabaja () estudia y trabaja ()

Si trabaja, ¿qué profesión ejerce?.....

Vivienda

Lugar donde vive actualmente:

¿Cuánto tiempo vive en este lugar?.....

¿Con quién vive? () padres () parientes () amigos () pareja () solo ()

Otros:.....

Escuela de educación básica: escriba el nombre, el lugar y el tipo de escuela a la que asistió en cada período. Siéntase libre de corregirlo, si no está de acuerdo con la clasificación.

Prescolar

Sitio.....

Escuela pública () Escuela privada () Otro tipo ().....

Escuela rural () Escuela urbana ()

Educación básica primaria y secundaria:

Sitio.....

Escuela pública () Escuela privada () Otro tipo ().....

Escuela rural () Escuela urbana ()

Educación média

Sitio.....

Escuela pública () Escuela privada () Otro tipo ().....

Escuela rural () Escuela urbana ()

Curso de idiomas

Realizó algún curso de idiomas: Sí () No ()

Si es así, qué idioma (s) estudió () Inglés () Portugués () Otro idioma:.....

Donde estudió el idioma: Escuela de lenguas pública () Escola de lenguas particular ()

Universidad de origen () Universidad de intercambio () otro.....

Estudios de la madre:

Escuela primaria/secundaria: completa () incompleta () No sabe ()

Educación Média: completa () incompleta () No sabe ()

Educación superior: completa () incompleta () No sabe ()

Especialización de posgrado () Maestría () Doctorado () Postdoctorado ()

Profesión de la madre:Ingresos mensuales:No sé ()

¿Su madre habla algún idioma extranjero?.....

Estudios del padre:

Escuela primaria/secundaria: completa () incompleta () No sabe ()

Educación Média: completa () incompleta () No sabe ()

Educación superior: completa () incompleta () No sabe ()

Especialización de posgrado () Maestría () Doctorado () Postdoctorado ()

Profesión del padre:Ingresos mensuales:No sé ()

¿Tu padre habla algún idioma extranjero?.....

¿Estudió o vivió su padre o madre en el extranjero?

Universidad de origen y universidad de intercambio

Nombre de Universidad en el país de origen:

Nombre de la carrera que estudia/estudió:

Si todavía está estudiando licenciatura, en qué semestre/ciclo se encuentra.....

Si ha concluido la graduación o carrera, indique el año de finalización.....

¿Antes del Programa de Movilidad Académica Paulo Freire, usted ya había participado en otros programas de intercambio? Sí () No () En caso afirmativo, cuál.....

País de intercambio:Año:.....

Universidad donde realizó intercambio:

Nombre de la carrera el extranjero:

Además de estudiar, ¿Realizó una pasantía en el extranjero o alguna actividad remunerada: Sí () No () En caso afirmativo, ¿cuál?.....

Duración de la estadía en el país de intercambio.....meses

Antes de intercambiar, ya había salido de su país: sí () no ()

Si la respuesta es sí ¿Qué países conoció?.....

¡Muchas gracias!

**APÊNDICE C – TERMO DE GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE
DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO**

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE)
Pesquisa: Mobilidade Acadêmica Paulo Freire: Experiências de estudantes universitários de licenciatura na América Latina
Mestranda: Jéssica Reis Evangelista
Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Eu, _____, nascido em ____/____/____, fui convidado a participar da pesquisa “MOBILIDADE ACADÊMICA PAULO FREIRE: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA NA AMÉRICA LATINA”. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em participar de um grupo de discussão ou entrevista individual sobre minha experiência de intercâmbio.

Fui informado/a que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número e que nosso nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados em formato de dissertação ou artigos científicos. Fui informado/a que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

O termo de consentimento foi lido por mim e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Também fui informado/a que posso assinar, ou não, esse termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada/o _____

Assinatura da pesquisadora _____

**APÉNDICE D – ACLARACIÓN DEL PLAZO DE LA GARANTÍA, LIBERTAD DE
RECHAZO Y GARANTÍA DE CONFIDENCIALIDAD**

Universidad de Brasilia (UnB)
 Facultad de Educación (FE)
 Programa de Posgrado en Educación (PPGE)
 Línea de Investigación: Estudios Comparados en Educación (ECOE)
 Investigación: MOVILIDAD ACADÉMICA PAULO FREIRE: EXPERIENCIAS DE
 ESTUDIANTES CON LICENCIA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA
 Estudiante de maestría: Jéssica Reis Evangelista
 Directora: Prof.Dr. Wivian Weller

Garantía de aclaración, libertad de rechazo y garantía de confidencialidade

Yo, _____, nacido en ____/____/____, fui invitado participar en la investigación “MOVILIDAD ACADÉMICA PAULO FREIRE: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES CON LICENCIA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA”. Recibí la explicación sobre mi participación, la cual consistirá en participar en un grupo de discusión o entrevista individual sobre mis experiencias de intercambio. Me informaron que en el grupo de discusión se registrará e identificará al estudiante mediante un número y que el nombre real nunca se presentará cuando los resultados se publiquen en forma de disertación o artículos científicos. Se me informó que no puedo aceptar participar en la investigación y / o dejar de participar en cualquier momento. Leí el formulario de consentimiento y decidí participar en la investigación de manera libre e informada. También me informaron que puedo firmar, o no, este formulario de consentimiento con la garantía de que se conservará mi nombre.

Brasília, DF. ____/____/____

Firma del entrevistado (a) _____

Firma del investigador _____

APÊNDICE E – CARTA-CONVITE PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOIE)
Pesquisa: Mobilidade Acadêmica Paulo Freire: Experiências de estudantes universitários de licenciatura na América Latina
Mestranda: Jéssica Reis Evangelista
Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

CARTA-CONVITE

Prezado jovem estudante,

Eu, Jéssica Reis Evangelista, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens universitários oriundos dos cursos de licenciaturas que realizaram intercâmbio por meio do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, com o intuito de conhecer as contribuições da experiência na formação pessoal, acadêmica-profissional e na ampliação dos projetos de futuro.

Você está convidado(a) para participar de um grupo de discussão sobre esse tema e outras questões relacionadas a sua experiência internacional.

Caso esteja interessado(a) em colaborar com a pesquisa, por favor, preencha os campos abaixo com o seu nome, telefone e horários disponíveis para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão. A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos(das) jovens estudantes participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes. O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 991362252 ou por esse e-mail.

Sua contribuição é muito importante!

Agradeço a colaboração

Nome: _____

Telefone: _____

Disponibilidade para participar do grupo (Dias/turno): _____

APÉNDICE F – CARTA DE INVITACIÓN PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN

Universidad de Brasilia (UnB)
 Facultad de Educación (FE)
 Programa de Posgrado en Educación (PPGE)
 Línea de Investigación: Estudios Comparados en Educación (ECOE)
 Investigación: MOVILIDAD ACADÉMICA PAULO FREIRE: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES CON LICENCIA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA
 Estudiante de maestría: Jéssica Reis Evangelista
 Directora: Prof.Dr. Wivian Weller

CARTA DE INVITACIÓN

Querido joven estudiante,

Jéssica Reis Evangelista, estudiante de maestría vinculada al Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad de Brasília (UnB), bajo la orientación del Prof.Dr. Wivian Weller. Estoy realizando una investigación con jóvenes estudiantes de Licenciatura en Educación que realizaron intercambio por medio del Programa de Movilidad Académica Paulo Freire, con el fin de conocer las contribuciones de la experiencia internacional en la formación personal, académica, en el desarrollo de proyectos de vida y perspectivas de futuro profesional de jóvenes universitarios brasileños, mexicanos y colombianos de formación en licenciatura.

Está invitado a participar en un grupo de discusión sobre este tema y otros temas relacionados con su experiencia internacional. Si está interesado en colaborar con la investigación, complete los campos a continuación con su nombre, teléfono y horarios disponibles para que podamos contactarlo para programar el grupo de discusión. El investigador es responsable de no revelar los nombres de los jóvenes estudiantes que participen en la investigación. Cabe señalar que toda la información proporcionada en el alcance de esta investigación está libre del consentimiento de los participantes y es absolutamente confidencial y no se divulgarán los nombres de los encuestados ni de ningún otro informante. El contacto con el investigador se puede realizar por telefono +55 (61) 991362252 o por correo electrónico: jessica.reeys@gmail.com

¡Su contribución es muy importante!

Agradezco la colaboración

Nombre: _____

Telefono: _____

Disponibilidad para participar en el grupo (Días / turno): _____

APÊNDICE G – CARTA-CONVITE PARA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

A Sua Senhoria, o Senhor

Brasília/DF, XX de XX de 2020.

Assunto: Pesquisa de Mestrado

Eu, Jéssica Reis Evangelista, mestranda vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, sob a orientação da Professora Dra Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa sobre o Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica: experiências de estudantes universitários de licenciatura na América Latina. A pesquisa dedica-se ao estudo da mobilidade estudantil de jovens universitários brasileiros, mexicanos e colombianos, provenientes dos cursos de licenciaturas e visa conhecer as contribuições da experiência internacional na formação pessoal e acadêmica e no desenvolvimento de projetos de vida e perspectivas de futuro profissional.

Com o intuito de melhor conhecer o Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, solicito a Vossa Senhoria ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela mestranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de implementação e desenvolvimento do Programa Paulo Freire no contexto brasileiro. Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N° 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação. Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa de Mestrado de Jéssica Reis Evangelista (e-mail: jessica.reeys@gmail.com tel. (61) 991362252) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Prof.^a Dra. Wivian Weller
Matrícula UnB: 1010212

APÊNDICE H – TÓPICO-GUIA PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Observações iniciais

1. Antes de iniciar a gravação, é importante fazer uma apresentação da pesquisa e da pesquisadora. Assim como agradecer a disponibilidade e o interesse dos sujeitos em aceitar participar do estudo.
2. Explicar que a ideia é que o grupo de discussão seja um debate, que nós não iremos fazer muitas perguntas e que elas/eles podem falar à vontade.
3. Explicar que o grupo de discussão será gravado, conforme destacado no termo de consentimento – garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.
4. Iniciar a gravação com o dia, hora, “local” e nome da entrevistadora. Também solicitar a cada integrante que fale: nome, semestre (caso ainda esteja na graduação), universidade de origem e de que parte do (a) Brasil/Colômbia ou México está falando.
5. Após esse procedimento, falar que será dado início ao grupo de discussão e que a questão é sempre a mesma para todos os grupos.

BLOCO I: TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Vocês poderiam falar um pouco sobre o que levou vocês a escolherem o curso de licenciatura e a universidade onde estudam ou estudaram?

Outras questões

- Vocês estão gostando (gostaram) do curso de licenciatura?
- O que foi mais marcante durante a graduação, vocês desejam contar alguma experiência?

Objetivos: Conhecer a trajetória acadêmica dos sujeitos, as motivações na escolha do curso de licenciatura e da universidade. Além disso, o que foi mais significativo durante a trajetória acadêmica.

BLOCO II: PROGRAMA PAULO FREIRE

Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês conheceram o Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica?

Outras questões

- Como vocês ficaram sabendo sobre o Programa Paulo Freire?
- Por que vocês escolheram esse Programa para fazer o intercâmbio?

- Vocês poderiam contar como ocorreu todo o processo até a ida para o intercâmbio, por exemplo, a escolha do país?
- Vocês já tinham realizado algum intercâmbio antes?
- Como as famílias de vocês reagiram quando vocês decidiram participar do programa? Vocês tiveram apoio deles?

Objetivos: Conhecer as motivações por detrás da escolha de participar do programa, o processo até a realização do intercâmbio e de que forma a família influenciou essa decisão.

BLOCO III: EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE DE INTERCÂMBIO

Vocês poderiam falar um pouco sobre a experiência na universidade em que vocês realizaram o intercâmbio?

Outras questões

- Vocês gostaram do intercâmbio? Poderiam falar um pouco sobre o que foi mais importante durante essa experiência?
- Como era a relação de vocês com outros intercambistas e com os estudantes da universidade de intercâmbio? Vocês tiveram a oportunidade de fazer amizades?
- Como era a relação de vocês com os professores da universidade de intercâmbio?
- Vocês poderiam contar um pouco sobre as atividades que vocês desenvolveram durante o intercâmbio?
- Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi o aprendizado do idioma do país de intercâmbio?
- O recurso que receberam da bolsa foi suficiente para viver no exterior?
- Para vocês, qual foi a experiência mais marcante durante o intercâmbio?

Objetivos: Conhecer a fundo as experiências na universidade em que os participantes realizaram intercâmbio e de que forma as relações interpessoais foram constituídas.

BLOCO V: COTIDIANO NO EXTERIOR

Vocês poderiam falar um pouco sobre como que foi morar no Brasil?

Outras questões

- Como vocês veem a política e o governo brasileiro?

- Como é ser (brasileiro/mexicano/colombiano) no país _____? Em algum momento, vocês se sentiram discriminados por serem estrangeiros?
- Como vocês se divertiam (atividades de lazer) no país _____?
- Vocês tiveram a oportunidade de viajar durante o intercâmbio?

Objetivos: Conhecer a fundo o cotidiano no exterior, o que é ser estrangeiro e as experiências culturais proporcionadas pela vivência no país.

BLOCO VI: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Vocês acham que a experiência de intercâmbio contribuiu na formação de vocês enquanto futuros professores? Poderiam falar um pouco sobre isso?

Outras questões:

- O que vocês pensam sobre a mobilidade acadêmica (intercâmbio) para estudantes de licenciatura?
- Como vocês percebem a formação de professores no país em que realizaram intercâmbio e no país de origem (Brasil, México, Colômbia)?
- Na opinião de vocês, qual é a contribuição do educador brasileiro Paulo Freire na formação de professores para a América Latina?

Objetivo: Identificar as contribuições da experiência internacional na formação de professores e como os jovens percebem a formação de professores no país de origem e no país de intercâmbio.

BLOCO VII: REGRESSO AO PAÍS DE ORIGEM

Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a volta para o país _____ e para a universidade de origem?

Outras questões:

- Vocês tiveram a oportunidade de participar de eventos na universidade para passar essa experiência a outros estudantes?
- Vocês poderiam falar um pouco sobre de que forma vocês percebem o país de origem e o país de intercâmbio após a experiência internacional?
- Vocês ainda têm contato com pessoas que vocês conheceram durante o intercâmbio?

Objetivos: Conhecer como foi a volta para o país de origem e de que forma a universidade de origem acolheu o estudante após a experiência internacional. Além disso, identificar em que

medida o intercâmbio contribuiu para as percepções sobre o país de origem e o país de intercâmbio.

BLOCO VIII: MOMENTO ATUAL E PROJETOS DE FUTURO

- Vocês podem falar sobre os seus projetos para o futuro?
- O que vocês estão fazendo no momento atual? O que vocês gostariam de fazer depois de concluírem a graduação?
- Como vocês imaginam a vida de vocês daqui há 5 (cinco) anos?

Objetivo: Conhecer os projetos de futuro do grupo e de que forma a experiência internacional contribuiu ou não na ampliação de seus projetos.

OUTRAS QUESTÕES

Não temos mais perguntas, vocês gostariam de falar sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

Objetivo: Incentivar a discussão de outras temáticas que não foram abordadas durante o grupo de discussão e que são importantes para o sujeito.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Jéssica Reis. **Geração sem fronteiras: experiências de intercâmbio internacional de estudantes universitários oriundos do ensino médio público**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RODRIGUES, Silvia Helena. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE I – GUÍA PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

observaciones iniciales

1. Antes de empezar la grabación es importante hacer una presentación de la investigación y del investigador (a). Además, agradecer a los jóvenes por su disponibilidad e interés en aceptar participar en el estudio.
2. Explique que la idea es que el grupo de discusión sea un debate, que nosotros no haremos demasiadas preguntas y que pueden hablar libremente.
3. Explique que el grupo de discusión será grabado, según se indica en el formulario de consentimiento - garantía de aclaración, libertad de rechazo y garantía de secreto.
4. Iniciar la grabación diciendo el día, la hora, el lugar y el nombre del entrevistador. También pida a cada participante que diga: su nombre, semestre/ciclo (si todavía está en Pregrado, universidad de origen y de qué parte de Colombia o México están hablando).
5. Después de haber desarrollado los puntos anteriores, diga que el grupo de discusión comenzará y que la pregunta es siempre la misma para todos los grupos.

BLOQUE I: TRAYECTORIA ACADÉMICA

¿Ustedes pueden contar un poco sobre las razones que los llevaron a elegir la licenciatura y la universidad dónde estudiaron o están estudiando?

Otras preguntas

- ¿A ustedes les gustó o les está gustando la carrera de licenciatura?
- ¿Qué fue lo más importante en la carrera de pregrado?
- ¿Ustedes desean contar alguna experiencia?

Objetivo: Conocer la trayectoria académica de los participantes, las motivaciones que los llevó a elegir el curso de pregrado y la universidad. Así mismo, conocer qué fue lo más significativo durante la trayectoria académica.

BLOQUE II: PROGRAMA PAULO FREIRE

¿Ustedes podrían hablar un poco sobre cómo conocieron el programa de movilidad Académica Paulo Freire?

Otras preguntas

- ¿Cómo ustedes se enteraron a cerca del Programa Paulo Freire?

- ¿Ustedes pueden contar un poco sobre las principales motivaciones que los llevó a participar del programa Paulo Freire?
- ¿Por qué ustedes escogieron este programa para hacer el intercambio?
- ¿Ustedes pueden contar cómo fue todo el proceso para poder realizar el intercambio? Por ejemplo, ¿por qué escogieron este país (Brasil)? ¿Cómo fue el proceso para venir?
- ¿Ustedes ya habían tenido la oportunidad de realizar intercambio antes?
- ¿Cómo sus familias reaccionaron cuando ustedes decidieron participar del programa? ¿Tuvieron apoyo de ellos?

Objetivos: Conocer las motivaciones detrás de la elección de participar en el programa, el proceso hasta el momento de salir al intercambio y cómo la familia influyó en esta decisión.

BLOQUE III: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE INTERCAMBIO

¿Ustedes pueden contar un poco sobre las experiencias que tuvieron en la universidad de intercambio?

Otras preguntas

- ¿Les gustó el intercambio?
- ¿Podrían decir qué fue lo más importante que vivieron durante esa experiencia?
- ¿Cómo fue la relación de ustedes con los demás estudiantes de intercambio y los estudiantes de la universidad en la que realizaron el intercambio? ¿Tuvieron la oportunidad de hacer amigos?
- ¿Cómo era la relación de ustedes con los profesores de la universidad de intercambio?
- ¿Pueden contar un poco sobre las actividades que realizaron durante el intercambio?

Objetivos: Conocer en profundidad las experiencias en la universidad en las que los participantes hicieron intercambio y cómo se formaron las relaciones interpersonales.

BLOQUE IV: APRENDIZAJE DE IDIOMAS

¿Ustedes pueden decir cómo fue el aprendizaje del idioma portugués?

Otras cuestiones

- ¿Ustedes tuvieron dificultades para comunicarse en portugués?

Objetivos: Conocer el proceso de aprendizaje del idioma extranjero y cómo fue la experiencia de comunicarse en otro idioma.

BLOQUE V: COTIDIANO EN EL EXTERIOR

¿Ustedes pueden describir cómo fue el día a día en la ciudad en la que vivieron durante el intercambio?

Otras preguntas

- ¿Qué actividades hacían para divertirse en la ciudad donde estaban viviendo?
- ¿Tuvieron la oportunidad de realizar viajes a otros lugares durante el intercambio?
- ¿Cómo es ser (mexicano (a) /colombiano (a)) en Brasil. ¿En algún momento se sintieron discriminados por ser extranjeros?
- ¿El recurso financiero que recibieron de la beca Paulo Freire fue suficiente para vivir en el exterior?
- ¿Para ustedes cuál fue la experiencia que más les marcó durante el intercambio que realizaron?

Objetivos: Conocer en profundidad la vida cotidiana en el Brasil, qué es ser extranjero y las experiencias culturales proporcionadas por la vivencia en el país.

BLOQUE VI: FORMACIÓN PROFESIONAL

¿Ustedes consideran que la experiencia de intercambio contribuyó en la formación de ustedes como futuros profesores? ¿Pueden hablar un poco sobre eso?

Otras preguntas

- ¿Qué piensan sobre el intercambio para estudiantes de licenciatura?

Objetivo: identificar las contribuciones de la experiencia internacional en la formación docente.

BLOQUE VII: REGRESO AL PAÍS DE ORIGEN

¿Pueden contar cómo fue el regreso a su país y universidad de origen? (Colombia/México)

Otras preguntas

- ¿Al regresar a su país de origen, tuvieron la oportunidad de contarle esa experiencia de intercambio a otros estudiantes?
- ¿Podrían ustedes hablar un poco sobre la forma en la que perciben su país de origen y el país de intercambio, después de la experiencia internacional?

- ¿Todavía ustedes tienen contacto con las personas que conocieron durante el intercambio?

Objetivos: conocer cómo fue el regreso al país de origen y cómo la universidad de origen acogió al estudiante después de la experiencia internacional. Además de identificar en qué medida el intercambio contribuyó en las percepciones sobre el país de origen y el país de intercambio.

BLOQUE VIII: MOMENTO ACTUAL Y PROYECTOS FUTUROS

- ¿En el momento ustedes todavía están en la universidad o ya se graduaron?
- ¿Qué piensan hacer ustedes después de graduarse?
- ¿Cómo se imaginan su vida en cinco (5) años?

Objetivo: conocer los proyectos futuros del grupo y cómo determinar si la experiencia internacional contribuyó o no a la expansión de sus proyectos.

OTRAS PREGUNTAS

No tenemos más preguntas. ¿Les gustaría a ustedes hablar sobre algún asunto que no hayamos conversado?

Objetivo: Fomentar la discusión de otros temas importantes que no hayan sido abordados durante el grupo de discusión.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Jéssica Reis. **Geração sem fronteiras:** experiências de intercâmbio internacional de estudantes universitários oriundos do ensino médio público. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RODRIGUES, Silvia Helena. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília:** experiências de migração internacional estudantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE J – TÓPICO-GUIA DA ENTREVISTA COM ESPECIALISTA OEI

BLOCO I: PROGRAMA PAULO FREIRE DE MOBILIDADE ACADÊMICA

O Sr (a) poderia falar um pouco sobre como surgiu a iniciativa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, instituída na Conferência XXIV Ibero-americana dos Ministros da educação na cidade do México, em 2014?

Outras questões

- Como o senhor avalia a relevância do PPF para a mobilidade acadêmica na América Latina?
- O Sr (a) poderia falar um pouco sobre a contribuição do Programa Paulo Freire na formação de futuros professores?
- O Sr (a) poderia falar um pouco sobre a relação do Programa Paulo Freire com outras iniciativas de mobilidade acadêmica na América Latina, como o Programa Pablo Neruda e o Programa Ibero-americano de Movilidad (PIMA)?

Objetivos: Conhecer os antecedentes do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, isto é, a relação da iniciativa com outros programas de intercâmbio na América Latina e o contexto do seu surgimento. Objetiva-se também conhecer de que forma a Organização dos Estados Ibero-América (OEI) concebe o programa no que diz respeito à constituição de um espaço Ibero-americano de Mobilidade Acadêmica e na formação de futuros professores.

BLOCO II: PROGRAMA PAULO FREIRE (PF) NO BRASIL

O Sr (a) poderia falar um pouco sobre a implementação do Programa Paulo Freire no Brasil e como foi sua participação nesse Programa?

Outras questões

- Como se deu a adesão do programa por parte do Ministério da Educação?
- O Sr (a) poderia falar um pouco sobre como ocorreu o processo de implementação e desenvolvimento do programa nas instituições de Educação Superior no Brasil?
- O Sr (a) poderia falar um pouco sobre a fase piloto do programa? Quais foram os principais desafios e aprendizagens?
- Poderia falar um pouco sobre as fontes de financiamento do Programa Paulo Freire no contexto brasileiro?

Objetivos: Compreender de que forma o programa foi implementado no Brasil, no contexto do Ministério da Educação e das Instituições de Educação Superior.

BLOCO III: PROGRAMA PF E OS ESTUDANTES INTERNACIONAIS

O Sr (a) poderia falar um pouco sobre as atividades/eventos desenvolvidos pela OEI para o acolhimento de estudantes estrangeiros em universidades brasileiras? Houve alguma atividade/evento destinado à troca de experiências?

Objetivo: Verificar se a OEI esteve presente, juntamente com as universidades participantes no acolhimento dos estudantes internacionais.

BLOCO IV: FASE ATUAL DO PROGRAMA PF

O Sr (a) poderia falar um pouco sobre a atual fase do programa, como ele está sendo desenvolvido?

Outras questões

- O Sr (a) poderia falar um pouco sobre a atual fase do programa para estudantes tanto de graduação como de pós-graduação?
- Como a OEI avalia a participação do Brasil no Programa Paulo Freire?

Objetivo: Compreender a fase atual do programa e de que forma a OEI avalia a participação do Brasil no PF.

BLOCO V: POLÍTICAS DE MOBILIDADE ACADEMICA PARA A LATINA

- Na sua opinião, o que precisa ser feito para consolidar a mobilidade acadêmica na América Latina, em especial no Brasil?

Objetivo: Compreender os desafios para consolidação da mobilidade acadêmica na América Latina, em especial no contexto brasileiro.

BLOCO V: OUTRAS QUESTÕES

Não tenho mais perguntas, o Sr (a) gostaria de falar sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

Objetivo: Incentivar a exposição de outras temáticas que não foram abordadas durante a entrevista.

Questionário complementar para entrevista com especialista

Nome:.....

Idade:.....

Sexo:.....

Local de nascimento:.....

Formação acadêmica:.....

Há quanto tempo atua na OEI?.....

Qual é a sua atual função na OEI?.....

Qual função assumiu no Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica:.....

REFERÊNCIAS

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

APÊNDICE K – DIVISÃO TEMÁTICA – GD MÉXICO “DIFERENÇA”

GD01: México	Participantes: Larissa, Paola, Many e Raúl
Data do GD: 19/12/2020 e 23/12/2021	Duração do GD: 1h49m52s e 1h23m42s
Plataforma: Google Meet	Pesquisadora: Jéssica Reis Evangelista

Divisão temática

Controle do tempo	Duração	Passagem	Temas discutidos
00:00:01 00:03:53	3m52s	Apresentação dos participantes	Apresentação dos participantes
00:03:55 00:12:33	9m18s	Escolha do curso de licenciatura e da universidade Passagem inicial	Vocação X Construindo vocação; Influência familiar; Gerar impactos positivos;
00:12:36 00:19:08	7m12s	Experiência que mais marcou durante o curso de licenciatura	Intercâmbio: medo X grande conquista; oportunidade de conhecer outro país e o próprio país a partir das amizades.
00:19:17 00:36:39	17m22s	Como conheceram o programa Paulo Freire	Pouco tempo para organizar os documentos; Apoio X Pouco apoio da instituição; Seleção com base no bom desempenho acadêmico;
00:36:42 00:46:05	10m36s	Motivações para o intercâmbio	Aproveitar a oportunidade X descrença; Diferencial no currículo - “abre mais portas”; Universidade X Escola Normal; Não escolheram o Brasil, Brasil nos escolheu – falam do idioma.
00:46:09 00:51:47	5m38s	Escolha do país de intercâmbio e processo de ida	“Brasil nos escolheu, Brasil nos queria”; Não foi à primeira opção; Idioma Segurança ao saberem que não iriam sozinhos (dez mexicanos);
00:51:50 00:56:48	5m38s	Apoio dos familiares	Incentivo familiar – não deixar de aproveitar a oportunidade X não comentou para não gerar esperança; Contato com outros mexicanos: segurança.
00:56:54 01:14:03	17m49s	Experiência na universidade de intercâmbio	Universidade - Escola Normal; Para além dos conteúdos: conhecer a cultura em diferentes aspectos; Crianças mexicanas e crianças brasileiras Programa de apadrinhamento; Diferenças e semelhanças entre os dois países; Questão de gênero na pedagogia X não generalizar; Programas de estudos diferentes – abertura para a aprendizagem;
01:14:09 01:23:29	9m20s	Relação com professores e estudantes	Ótima relação com estudantes e professores; Padrinho de intercâmbio; Relacionamentos amorosos; Amizade forte entre eles (dez mexicanos);
01:23:59 01:31:04	7m45s	Aprendizagem do idioma	Dificuldades e aprendizagem na prática; Ajuda do padrinho de intercâmbio; Aprender português foi um benefício muito alto.
01:31:07 01:36:58	5m51s	Bolsa que receberam do programa	Organização conjunta em relação aos gastos; Viagens; Restaurante universitário e apoio dos amigos brasileiros.
01:37:00	6m46s	Experiência mais marcante	Não é uma viagem turística, vai além;

01:43:46			Experiência cultural e com as pessoas; Experiências pessoais fora do acadêmico; Universidade: ideologia dos professores e dos estudantes: são mais livres e inclusivos;
01:43:49 01:49:52	6m03s	Y: Desejavam realizar uma pausa.	O grupo decidiu continuar a discussão em outro dia;
Seg. Enc 00:00:09 00:06:48	6m39s	Impressões sobre o Brasil e sobre os brasileiros	Brasileiros: amáveis, livres e acolhedores. Respeitam a diversidade e sabem incluir; Comprometidos com a pesquisa e com o estudo; Pessoas precavidas: cuidados na rua.
00:06:53 00:16:22	10m09s	Governo e Política no Brasil	Protestos organizados por professores e estudantes “Fora Temer”; Corrupção Brasil e México; Escolas públicas e salários dos professores; Política e religião
00:16:27 00:25:05	9m18s	Formação de professores no Brasil e no México	Pedagogia X Escola Normal; Brasil: preocupados com a inclusão; Engajamento com a pesquisa e pessoas jovens com mestrado e doutorado X México não; Diferenças entre escolas públicas e privadas em ambos os países; Diferenças – currículo, disciplinas e tarefas.
00:25:14 00:34:16	9m02s	Intercambio para estudantes de licenciatura	Expandir as bolsas (enviar e receber); Expandir os horizontes e conhecer novas culturas; Compartilhar a experiência em outros espaços e na prática docente; Motivar os alunos para que também possam viver uma experiência parecida – grande conquista;
00:34:22 00:43:35	9m13s	Paulo Freire a formação de professores na América Latina	Disciplina sobre Paulo Freire X Antes do intercâmbio não conheciam; Pedagogia crítica e libertadora; A princípio, Paulo Freire como pensamento utópico e poético. Fomentar a vocação docente.
00:43:40 01:01:48	18m08s	Volta para o México	Aspecto acadêmico: notas baixas - professores consideraram o intercâmbio como turismo, desconsiderando o que haviam feito no Brasil; Desinteresse em escutar a experiência; Seminário no México que reuniu mais de 60 intercambistas; Ausência de departamento voltado à mobilidade acadêmica.
01:01:50 01:14:52	13m02s	Projetos de futuro	Mestrado e doutorado; Ocupar cargos altos dentro da educação X não ocupar (corrupção); Seguir estudando e educando
01:14:56 01:23:42	9m26s	Outras perguntas	Importância de estudar a mobilidade acadêmica; Muitos aspectos que discutimos você vai relacionar com a sua experiência “Você viveu essa experiência e sabe do que estamos falando e nos entende”; Agradeceram a oportunidade “Nós faltou isso, resgatar essas experiências e compartilhar”; Sugeriram que a pesquisadora publique artigos sobre a investigação; “Passaram 4 anos, mas até hoje é importante e serve para gerar frutos e seguimos lembrando com muita felicidade”;

APÊNDICE L – DIVISÃO TEMÁTICA – GD COLÔMBIA “LIBERDADE”

GD03: Colômbia	Participantes: Julian, Juan e Daniel
Data do GD: 29/01/2021	Duração do GD: 1h50m
Plataforma: Google Meet	Pesquisadora: Jéssica Reis Evangelista

Divisão temática			
Controle do tempo	Duração	Passagem	Temas discutidos
00:00:12 00:02:45	2m33s	Apresentação dos participantes	Apresentação dos participantes
00:02:53 00:07:19	5m06s	Escolha do curso de licenciatura e da universidade Passagem inicial	Influência da família; Gosto pessoal; Interesse pelo processo de ensino e aprendizagem. Condições sociais (única possibilidade - pública); Renome e prestígio; Liberdade de expressão.
00:07:28 00:13:21	6m33s	Experiência mais marcante durante a licenciatura	Intercâmbio; Trabalho voluntário; Outro sentido a existência; Diversidade de possibilidades de formação docente.
00:13:36 00:19:00	6m36s	Como conheceram o programa Paulo Freire e as principais motivações	Amigos; Professores; Dificuldade: informações desencontradas.
00:19:34 00:25:30	16m36s	Motivações para participar do programa e escolha do país de intercâmbio e apoio familiar.	Oportunidade de aprender um idioma estrangeiro X limitação linguística; Desejo por conhecer a cultura brasileira; Escolha do país guiada pela facilidade do processo seletivo da universidade estrangeira. Dificuldades burocráticas na universidade de origem; Relatam que tiveram apoio da família.
00:25:33 00:42:00	17m7s	Experiência na universidade de intercâmbio	Gratuidade (alimentação, transporte, pós-graduação); Organização institucional; Cultura universitária (vestimenta, temáticas, diversidade. etc) Qualificação dos professores universitários; Idioma (dificuldades nas interações sociais e na aquisição dos benefícios gratuitos).
00:42:13 00:52:28	10m15s	Relação com professores e estudantes	Boa relação com professores; Relação mais próxima com estudantes intercambistas X Pouco contato com estudantes brasileiros; Programa de apadrinhamento (boa iniciativa); Vivência com nacionais.
00:52:34 01:00:00	8m06s	Experiência mais marcante durante o intercâmbio	Sair da zona de conforto. Relações interculturais; Vínculos de amizade (pessoas de toda parte do mundo); Todas as experiências foram importantes; Desejo de permanecer no Brasil.
01:00:08 01:11:00	11m08s	Impressões sobre o Brasil e sobre os brasileiros	Alegres, amáveis e liberais X não generalizar que todos os brasileiros são liberais; Diversidade cultural; Universitários críticos;

			Insegurança (andar pela cidade).
01:11:51 01:19:09	7m58s	Política e Governo	Eleição presidencial (país dividido); Influência brasileira e a repercussão na América Latina; Acesso à educação superior (boas condições - ex-presidente Lula) Abandono da cidade e da universidade por parte do governo.
01:19:34 01:24:57	5m23s	Formação de professores na Colômbia e no Brasil	Pós-graduação (brasileiros e estrangeiros).
01:25:09 01:29:10	4m01s	Mobilidade Acadêmica para professores	Intercâmbio como uma experiência positiva; Necessidade de mais oportunidades de estudo internacional; Intercâmbio dentro do próprio país; Formação humana e intercultural; Influência da experiência na personalidade docente.
01:29:38 01:34:03	5m05s	Paulo Freire	Importância do lugar do autor; Educação humana, crítica, popular; Paulo Freire na prática pedagógica;
01:34:18 01:42:00	8m22s	Retorno e compartilhar a experiência	Desejo em permanecer no Brasil; Foi bom encontrar a família e retornar a universidade X saudades do Brasil; Reconhecimento de amigos e professores: compartilhar a experiência; Todos os bolsistas deveriam compartilhar a experiência por meio de vídeos, roda de conversa ou publicação de artigo; Maior destaque para o âmbito pessoal.
01:45:00 01:49:34	4m34s	Projetos de futuro Compartilhar a experiência	Concluir o curso; Pós-graduação (Colômbia e no exterior);
01:49:36 01:50:00	24s	Outras questões	Motivações para a pesquisa; Opinião da pesquisadora acerca do presidente brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE M – DIVISÃO TEMÁTICA – GD BRASIL “DESCONSTRUIR”

GD03: Brasil		Participantes: Carol, Maria e Manoel	
Data do GD: 04/02/2021		Duração do GD: 2h01m	
Plataforma: Google Meet		Pesquisadora: Jéssica Reis Evangelista	

Divisão temática			
Controle do tempo	Duração	Passagem	Temas discutidos
00:00:20 00:03:21		Apresentação dos participantes	Apresentação dos participantes
00:03:24 00:09:06		Escolha do curso de licenciatura e da universidade Passagem inicial	Influência da família: “algo natural” Influência de professores (espanhol e química); Paixão pelas letras.
00:09:10 00:12:20		Escolha da universidade de origem	Qualidade na formação; Universidade Pública e conceituada; Por ser longe de casa.
00:12:22 00:18:24		Experiência mais marcante durante a licenciatura	@O fim@ - excesso de cobrança da universidade; Intercâmbio; Construir um perfil profissional: experiência dentro da sala de aula; Passagem do presencial para o EAD;
00:18:28 00:23:25		Como conheceram o programa Paulo Freire e as principais motivações	Falta de divulgação por parte da coordenação do curso em relação ao tempo para realizar a inscrição; Apoio de uma professora para realizar o processo; Processo muito rápido e não tiveram tempo de maturar/conhecer o programa; Poucas pessoas das exatas participaram do processo pela questão o requisito das notas;
00:23:29 00:27:44		Motivações para participar do programa e escolha do país de intercâmbio	Não houve planejamento; A motivação foi o próprio processo e a vontade de viver outras experiências; Escolha da universidade direcionou o país X Edital direcionado para a Colômbia; Falta de incentivos por parte dos professores por considerar o país periférico/país perigoso.
00:27:48 00:31:15		Apoio dos familiares	Medo por parte da família X já havia saído de casa; Primeiro da família a viajar para outro país – conquista; Dificuldade com as diferentes documentações (vacinação, passaporte, cartão, etc);
00:31:20 00:41:45		Experiência na universidade de intercâmbio	Participação em grupos de estudo; Nível educacional muito bom; Desconstrução da ideia de país periférico; Recepção dos estudantes e dos professores; Greve: mudou a configuração do curso X mostrou o lado da luta e do engajamento por parte de professores e estudantes; Modelo da universidade pública: pagamento de mensalidade; Incentivo a pesquisar na prática.
00:41:47 00:46:06		Relação com professores e estudantes	Subtema: Idioma - Dificuldade em acompanhar a língua e a química; Madrinha de intercâmbio ajudou bastante; Relação boa, foram bem recebidos e tiveram a

		oportunidade de fazer amigos; Troca com pessoas de outros países da América Latina. O Brasil, às vezes, parece estar longe de tudo;
00:46:09 00:51:36	Atividades realizadas na universidade de intercâmbio antes da greve	Equivalência das disciplinas; Grade curricular diferente; Contato com professores que estudaram no Brasil; Poderíamos ter aproveitado mais se tivesse o final do intercâmbio – greve;
00:51:38 00:57:20	Idioma	Língua gramática X Língua vivência; Fluência a partir da imersão (intercâmbio); Desenvolvimento de segurança enquanto professoras de espanhol; Desconforto com a língua; Aprender do zero.
00:57:23 01:04:47	Experiência mais marcante durante o intercâmbio	Relações com estudantes e professores; Relação com a cultura: alimentação; Primeira da família a sair do Brasil: abre caminhos para outras pessoas da família; Oportunidade de publicação de artigo sobre a mobilidade acadêmica; Responsabilidade em desconstruir a ideia negativa/preconceitos sobre o país.
01:04:49 01:15:38	Formação de professores no Brasil e na Colômbia	Formação para ser professor X formação para ser pesquisador; Suporte da universidade no Brasil e na Colômbia; Engajamento dos estudantes.
01:15:44 01:23:36	Mobilidade Acadêmica para professores	Intercâmbio como diferencial na formação de professores; Novas oportunidades profissionais; Desvalorização dos cursos de licenciatura – intercâmbio como uma forma de valorizar a profissão; Poucas oportunidades de mobilidade acadêmica para as licenciaturas;
01:23:40 01:29:33	Paulo Freire	Pedagogia da relevância e a relação com o intercâmbio; A partir do intercâmbio o curso começou a fazer sentido; Desconhecimento da obra de Paulo Freire; Continuar o trabalho grandioso de Paulo Freire na prática e na teórica.
01:29:37 01:39:07	Política e Governo	Recursos para a educação são escassos; Relação conflituosa entre governo e universidade; Viver esse primeiro período na Colômbia foi meio que uma preparação para aquilo que iríamos viver no Brasil; Imigrantes venezuelanos;
01:39:11 01:45:36	Retorno	Refazer a relação com o lugar: ruptura e reconstrução em cima de nossa reconstrução; Novas comparações e perceber a si mesmo de outra forma; Valorização de muitas coisas no Brasil e percepção do que precisamos mudar; Fazer intercâmbio é fora da realidade, é uma experiência única. Compreender o que foi o intercâmbio é um processo demorado “hoje consigo perceber como me fez bem”

01:45:40 01:52:12	Compartilhar a experiência	Faltou o destaque na oportunidade em si. Não tiveram a oportunidade de desenvolver algo novo - novos projetos; A experiência poderia engajar outros estudantes no curso e repensar no ensino do idioma; Falta de vínculo entre as instituições (origem e destino).
01:52:17 01:59:21	Projetos de futuro	Lecionar como professor de educação básica; Concluir o curso; Incertezas no momento final do curso; Pós-graduação (mestrado e doutorado);
01:59:25 02:01:44	Outras questões	Foi bom encontrar as meninas e conhecer a perspectiva delas sobre o intercâmbio; Faltou compartilhar essas vivências; Relevância da pesquisa – ajuda outros bolsistas

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE N – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DE GRUPOS DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS NARRATIVAS

Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas²⁷

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>);
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;

²⁷ Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf.

assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”

Vícios de linguagem: “eh” ou né:

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.