



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Departamento de Administração

Isadora Guedes Bueno

**Programa de Intercâmbio Internacional de Curta Duração:
Avaliando a Percepção dos Participantes**

Brasília – DF

2017

Isadora Guedes Bueno

**Programa de Intercâmbio Internacional de Curta Duração:
Avaliando a Percepção dos Participantes**

Monografia apresentada ao Departamento de Administração como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Administração.

Professor Orientador: Dr. José Márcio
Carvalho

Brasília – DF

2017

Bueno, Isadora Guedes.

Programa de Intercâmbio Internacional de Curta Duração:
Avaliando a Percepção dos Participantes / Isadora Guedes Bueno. –
Brasília, 2017.

100 f. : il.

Monografia (bacharelado) – Universidade de Brasília,
Departamento de Administração, 2017.

Orientador: Prof. Dr. José Márcio Carvalho, Departamento de
Administração.

1. Intercâmbio Internacional. 2. Lealdade. 3. Intercâmbio
Internacional de Curta Duração. 4. Gestão de Projetos.

Isadora Guedes Bueno

**Programa de Intercâmbio Internacional de Curta Duração:
Avaliando a Percepção dos Participantes**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Administração da Universidade de Brasília do
(a) aluno (a)

Isadora Guedes Bueno

Dr, José Márcio Carvalho
Professor-Orientador

Dra, Josivania Silva Farias,
Professora-Examinadora

Dra, Siegrid Guillaumon Dechandt,
Professora-Examinadora

Brasília, 07 de Dezembro de 2017

RESUMO

A internacionalização na educação é um tema muito relevante para as instituições de ensino superior considerando o estado atual do processo da globalização. Universidades de diversos países, principalmente dos mais desenvolvidos, já iniciaram estratégias de internacionalização para o melhor preparo de seus profissionais. Uma dessas estratégias é o intercâmbio internacional de curta duração, que tem se tornado muito popular por demandar menos tempo e dinheiro do que os intercâmbios de longa duração. A academia Brasileira, porém, ainda não se desenvolveu nesse aspecto, já que ainda há poucas iniciativas de internacionalização em suas universidades. O objetivo deste trabalho é comparar a percepção de alunos e gestores brasileiros e norte-americanos sobre o programa de intercâmbio internacional de curta duração entre a Universidade de Brasília e a Universidade do Norte de Iowa. Para isso, foi realizado um estudo quali-quantitativo caracterizado como analítico descritivo. Como instrumentos, foram utilizados questionários aplicados nos 34 alunos e entrevistas respondidas pelos 6 gestores. Os resultados indicam que as percepções dos alunos brasileiros e dos alunos norte-americanos foram discordantes em metade dos constructos estudados, e as percepções dos gestores brasileiros e norte-americanos foram similares na maior parte desses constructos. Foi possível concluir que, apesar das discordâncias, a grande maioria dos participantes demonstraram lealdade, confiança e comprometimento emocional em relação ao programa.

Palavras-chave: Intercâmbio Internacional. Lealdade. Intercâmbio Internacional de Curta Duração. Gestão de Projetos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Destinos mais procurados em 2001.....	31
Figura 2 – Destinos mais procurados em 2016.....	31
Figura 3 – Quadro 1.....	53
Figura 4 – Quadro 2.....	54
Figura 5 – Quadro 3.....	67
Figura 6 – Quadro 4.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percepção de lealdade por parte dos alunos norte-americanos:	44
Tabela 2 – Percepção de integração social por parte dos alunos norte-americanos:	45
Tabela 3 – Percepção de integração acadêmica por parte dos alunos norte-americanos:.....	46
Tabela 4 – Percepção de confiança por parte dos alunos norte-americanos:.....	47
Tabela 5 – Percepção de comprometimento cognitivo por parte dos alunos norte-americanos:.....	48
Tabela 6 – Percepção de comprometimento emocional por parte dos alunos norte-americanos:.....	50
Tabela 7 – Percepção do comprometimento com atividades extras por parte dos alunos norte-americanos:.....	51
Tabela 8 – Percepção de atividades pessoais na Internet por parte dos alunos norte-americanos:.....	51
Tabela 9 – Médias das percepções dos alunos norte-americanos:.....	52
Tabela 10 – Percepção de lealdade por parte dos alunos brasileiros:.....	58
Tabela 11 – Percepção de integração social por parte dos alunos brasileiros:.....	59
Tabela 12 – Percepção de integração acadêmica por parte dos alunos brasileiros:...	59
Tabela 13 – Percepção de confiança por parte dos alunos brasileiros:.....	61
Tabela 14 – Percepção de comprometimento cognitivo por parte dos alunos brasileiros:.....	62
Tabela 15 – Percepção de comprometimento emocional por parte dos alunos brasileiros:.....	63
Tabela 16 – Percepção de comprometimento com atividades extras por parte dos alunos brasileiros:.....	64
Tabela 17 – Percepção de atividades pessoais na Internet por parte dos alunos brasileiros:.....	65
Tabela 18 – Médias das percepções dos alunos brasileiros:.....	66
Tabela 19 – Diferenças do comprometimento cognitivo entre os alunos:.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACU – Association of Commonwealth Universities

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAD – Ensino à Distância

ERASMUS – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

FIPSE – Found for the Improvement of Postsecondary Education

IES – Instituição de Ensino Superior

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

PMBOK – Project Management Body of Knowledge

PMI – Project Management Institute

Prouni – Programa Universidade para Todos

UnB – Universidade de Brasília

UNI – University of Northern Iowa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
1.2	Formulação do problema	11
1.3	Objetivo Geral.....	12
1.4	Objetivos Específicos	13
1.5	Justificativa	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	Gestão de projetos.....	14
2.2	Constructos.....	16
2.2.1	Lealdade.....	16
2.2.2	Integração.....	17
2.2.3	Confiança.....	18
2.2.4	Comprometimento.....	19
2.2.5	Atividades pessoais na internet.....	19
2.3	Internacionalização na educação.....	20
2.3.1	Internacionalização no ensino superior.....	22
2.3.2	Internacionalização na academia brasileira.....	27
2.4	Intercâmbio internacional.....	30
2.4.1	Intercâmbio internacional de curta duração.....	35
3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	40
3.1	Tipo e descrição geral da pesquisa	40
3.2	Caracterização do programa de intercâmbio.....	40
3.3	Participantes do estudo	42
3.4	Caracterização dos instrumentos de pesquisa	42
3.5	Procedimentos de coleta e de análise de dados	43
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	44

5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	81
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICES.....	90
	Apêndice A – Entrevista Português.....	90
	Apêndice B – Entrevista Inglês.....	90
	Apêndice C – Questionário Português.....	91
	Apêndice D – Questionário Inglês.....	94
	ANEXOS	97
	Anexo A – Foto dos Alunos Americanos	97
	Anexo B – Foto dos Alunos Brasileiros	97
	Anexo C – Foto de Todos os Participantes.....	98

1 INTRODUÇÃO

Globalização e internacionalização, apesar de serem processos muito relacionados e dependentes um do outro, possuem conceitos diferentes.

A globalização descreve processos sociais que transcendem fronteiras nacionais. Consiste em um processo econômico de integração que transcende fronteiras e afeta o fluxo de conhecimento, pessoas, valores e ideias (YANG, 2002).

Para Teichler (2004, p.22-23), a globalização era vista inicialmente como a totalidade das mudanças no contexto da educação superior relacionada ao aumento das relações entre diferentes partes do mundo. Mas, recentemente, ele afirma que o termo globalização foi substituído por internacionalização, que envolve qualquer fenômeno do ensino superior em escala global caracterizado pelo mercado e por competitividade.

A globalização é uma realidade do século 21 que influenciou profundamente a educação. Para Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p.7) a globalização é uma realidade moldada pela economia mundial integrada, pelas tecnologias de informação e comunicação, pelo surgimento de uma rede de conhecimento internacional e pelo papel da língua inglesa. A internacionalização, por sua vez é uma variedade de políticas e de programas que as universidades e os governos implementam como resposta à globalização.

Internacionalização é frequentemente relacionada à mobilidade física, cooperação acadêmica, transferência de conhecimento acadêmico, educação internacional e aumento de atividades que transcendem fronteiras (TEICHLER, 2004).

Segundo Altbach e Teichler (2001), com a globalização, com o aumento da competitividade no mercado de trabalho e com o uso da Internet cada vez maiores, a necessidade da troca de conhecimento nunca foi tão importante como nos dias atuais. Eles também afirmam que a crescente demanda de funcionários especializados e cultos, a internacionalização das empresas e a integração entre países têm gerado a busca por uma educação mais internacionalizada.

O mundo contemporâneo tem exigido modificações no currículo e nas estratégias das universidades devido à crescente valorização do conhecimento, do capital humano e cultural dos indivíduos, da informatização, da comunicação e do entendimento entre os diferentes povos (SENA et al., 2014).

Além disso, o aumento da globalização da política, da economia e das questões ambientais gerou a necessidade de líderes que entendam como suas decisões afetam o mundo como um todo, entender e desenvolver soluções para os problemas mundiais requer que as pessoas se vejam como cidadãos globais e transcendam barreiras culturais (WYNVEEN, KYLE e TARRANT, 2012). A internacionalização da educação e a realização de intercâmbios acadêmicos podem auxiliar no desenvolvimento da conscientização e da visão de cidadania global.

A internacionalização, ao longo dos últimos anos, passou a ser uma estratégia proativa ao invés de reativa, passou a ser uma ação convencional ao invés de agregar valor e seu foco, escopo e conteúdo evoluíram consideravelmente (DE WIT, 2011).

Nos últimos anos, as universidades e as empresas demonstram a necessidade de estudantes e de profissionais que tenham uma mentalidade intelectual e global que não se baseie somente em competências disciplinares e que ultrapasse fronteiras nacionais (LILLEY, BARKER e HARRIS, 2015).

O processo de internacionalização é uma consequência das tecnologias de informação e de comunicação que tornaram possíveis o contato instantâneo, a troca rápida de informações e a simplificação da comunicação. De Wit (2011) afirma que, ao mesmo tempo, essas mudanças ajudaram a concentrar a posse de editores, bancos de dados e outros recursos-chave nas mãos das universidades e empresas multinacionais mais fortes e competitivas localizadas quase exclusivamente nos países desenvolvidos.

Os países mais engajados nesse processo são os da América do Norte (Estados Unidos e Canadá), da Europa e a Austrália, por serem os mais internacionalizados, suas universidades são detentoras da maior parte das pesquisas e de estudos realizados no mundo (ALTBACH e KNIGHT, 2007). Segundo eles, os países da África e da América Latina ainda não se desenvolveram nesse aspecto.

No Brasil, por exemplo, apesar dos programas de intercâmbio e das iniciativas do governo, a academia é pouco internacionalizada devido à falta de estratégias de internacionalização integradas aos objetivos das instituições de ensino e à falta de conhecimento sobre essa área (GACEL-ÁVILA, 2007).

Segundo Kahn e Agnew (2015), conhecimento não é mais visto como um recurso que poucos podem acessar, mas é compreendido como uma forma que flui rapidamente através de sistemas, redes e fronteiras, e se espera que estudantes adquiriam habilidades que lhes permitam aproveitar esse fluxo de conhecimento. Para os autores, a produção de conhecimento é um processo que envolve interconexão, pluralidade, relatividade, colaboração e compromisso com o mundo. E por isso a aprendizagem global tem a capacidade de ajudar os estudantes a encontrar seus compromissos, desenvolver compaixão e formar convicções dentro e fora do ambiente em que vivem.

A partir disso, a internacionalização da academia se dá através de diversas formas, sendo uma delas o programa de intercâmbio internacional de curta duração. Esses programas têm crescido muito nos últimos anos e são uma ótima opção no processo de internacionalização nas universidades por terem vantagens como a redução de custos e a redução de tempo disponível necessário (CARLEY, STUART e DAILEY, 2011).

1.1 Formulação do problema

Apesar da globalização e da crescente necessidade de internacionalizar, a academia Brasileira ainda é pouco internacionalizada e tem dificuldades em estabelecer relações acadêmicas com outros países (LAUS, 2004).

A internacionalização do ensino superior é um assunto muito pesquisado, porém, não há uma quantidade considerável de publicações sobre a internacionalização da academia brasileira e suas dificuldades. Na pesquisa de Amarante e Verdu (2015), foi percebido que há escassez de trabalhos produzidos sobre a internacionalização de

instituições de ensino superior no Brasil e conclui-se que esse tema merece ser mais explorado no âmbito da pesquisa em Administração.

De acordo com De Wit e Knight (1999, 3), em um mundo globalizado, o serviço prestado por uma universidade é altamente afetado pelo seu grau de internacionalização. Ou seja, uma universidade pouco internacionalizada pode apresentar deficiência na qualidade de seus serviços de educação.

O processo de internacionalização pode ser desenvolvido através da mudança de currículo, da realização de intercâmbios internacionais para alunos e professores, do acolhimento de estudantes estrangeiros, da assistência técnica, do desenvolvimento de novos conhecimentos e valores e da criação de uma cultura que promova iniciativas internacionais e interculturais (KNIGHT, 1994). Dentre os tipos de intercâmbios internacionais, o intercâmbio de curta duração é uma opção prática que tem se tornado a principal forma de intercâmbio acadêmico (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016). Apesar de sua popularidade no exterior, o intercâmbio internacional de curta duração ainda é raramente implementado em universidades públicas do Brasil e é pouco avaliado. Essa avaliação pode ser realizada através da mensuração da lealdade, da integração, da confiança, do comprometimento e das atividades na Internet dos estudantes participantes do intercâmbio.

1.2 Objetivo Geral

Este trabalho busca comparar a percepção dos alunos e gestores brasileiros e dos alunos e gestores norte-americanos sobre o programa de intercâmbio internacional de curta duração entre a Universidade de Brasília e a Universidade do Norte de Iowa, considerando o contexto atual da internacionalização da academia e as dificuldades estruturais do Brasil em estabelecer relações acadêmicas com outros países.

1.3 Objetivos Específicos

A fim de se atingir o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos serão desenvolvidos nesse trabalho: medir a lealdade dos estudantes e dos gestores brasileiros e norte-americanos sobre o programa de intercâmbio internacional de curta duração, medir sua confiança em relação ao programa, medir o comprometimento emocional, cognitivo e com atividades extras desses alunos e gestores, medir suas integrações social e acadêmica e avaliar a intensidade das atividades pessoais dos alunos e dos gestores na Internet durante o programa de intercâmbio.

1.4 Justificativa

Há diferentes maneiras de se alcançar a internacionalização em universidades, como, por exemplo, realização de intercâmbios internacionais de alunos, professores e funcionários; aumento da diversidade de nacionalidades na composição dos quadros docente e discente; realização de concessões de pesquisas internacionais; realização de projetos de pesquisa internacional cooperativados; criação de associações internacionais envolvendo consultorias para universidades estrangeiras; estabelecimento de cooperação internacional e de colaboração entre escolas; aumento do grau de imersão internacional no currículo e a criação de setores de universidades privadas com metas internacionais (MOROSINI, 2006). Apesar de todas essas formas de internacionalização, a academia Brasileira é pouco internacionalizada e tem dificuldades em se internacionalizar (LAUS, 2004).

A internacionalização da educação já é considerada uma prioridade para as universidades (LILLEY, BARKER e HARRIS, 2015). O Brasil, porém, ainda não conseguiu se desenvolver nesse aspecto, já que ainda hoje são poucas as universidades brasileiras que utilizam ações para promover a troca de conhecimentos e de cultura entre o Brasil e outros países.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico são abordados os temas gestão de projetos, pesquisas sobre lealdade, integração, confiança, comprometimento e uso da Internet durante intercâmbios acadêmicos; internacionalização na educação e no ensino superior, sua importância, características e consequências; a importância de programas de intercâmbio internacionais e as características de um intercâmbio internacional de curta duração.

2.1 Gestão de Projetos

Segundo o guia Project Management Body of Knowledge (PMBOK), Gerência de Projetos é a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas na realização de projetos com o objetivo de satisfazer ou exceder as necessidades e expectativas dos interessados e envolvidos no projeto (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2000). Além disso, é composta pelos processos de iniciação (autorização para início do projeto), planejamento (definição de gastos, do cronograma e dos recursos necessários; avaliação de riscos; planejamento da qualidade e da comunicação e planejamento do escopo), execução (desenvolvimento da equipe, distribuição de informação, garantia de qualidade, execução do plano do projeto e seleção de fornecedores), controle (verificação do escopo, controle das mudanças e do cronograma, controle de custos e da qualidade, monitoramento dos riscos) e fechamento (finalização do contrato, avaliação do projeto e compilação das lições aprendidas) (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2000).

Gerenciamento de projetos pode ser visto como um processo capaz de aumentar o valor entregue aos acionistas da empresa (KERZNER, 1999, p.1) O autor afirma que os benefícios trazidos pela gestão de projetos engloba diminuição de custos de operação, aumento do lucro, realização de mais atividades em um período de tempo menor e com menos recursos disponíveis, maior controle sobre mudanças, aumento de eficiência e de efetividade, desenvolvimento de um relacionamento mais próximo com o consumidor, fornecimento de um processo mais efetivo de resolução de

problemas, aumento da qualidade do produto e do serviço, desenvolvimento do negócio e melhora da reputação da empresa.

Shenhar e Dvir (2007) definem gestão de projetos como atividades gerenciais necessárias para liderar um projeto e obter resultados bem-sucedidos. Para Rodrigues, Júnior e Csillag (2006), o gerenciamento de projetos é uma alternativa inovadora para o atingimento dos objetivos de uma empresa e possibilita maior competitividade no mercado. Gerenciar um projeto é aplicar conhecimentos e técnicas no desenvolvimento de atividades alinhadas a certos objetivos com restrições de tempo e de orçamento através da utilização de equipes e de tecnologia (THIELMANN e SILVA, 2014). Os principais obstáculos da gestão de projetos são o planejamento, a implementação, os custos, os atrasos no cronograma e a falta de qualidade (ALIAS et al., 2014).

Kerzner (1999) identifica projetos como atividades que resultam em novos produtos, serviços, ambientes, processos e organizações; e trazem benefícios como: aumento das vendas e da satisfação dos clientes, redução de custos, melhora da qualidade e do ambiente de trabalho. Shenhar e Dvir (2007) afirmam que projetos são usados para desenvolvimento de novos produtos e de sistemas, construção de processos, novas iniciações de serviços, campanhas de marketing e desenvolvimento de software. Os autores definem projeto como organização e processo temporários que visam um objetivo específico e lidam com restrições de tempo, recursos e orçamento.

Programa é definido como o conjunto de projetos gerenciados de forma coordenada com o intuito de obter benefícios que não seriam alcançados caso os projetos fossem gerenciados separadamente (PMI, 2000). É o agrupamento de projetos similares em natureza que sustentam um produto ou uma linha de produto (KERZNER, 1999, p.57)

O sucesso de um projeto depende de um planejamento efetivo que desenvolva o comprometimento da equipe, estimativas de custo e prazo, alternativas e o controle sobre modificações (THIELMANN e SILVA, 2014). Para Alias et al. (2014), um projeto atinge o sucesso quando as expectativas dos envolvidos e dos interessados são atendidas.

2.2 Constructos do Questionário

2.2.1 Lealdade do Estudante

Segundo a literatura, o termo lealdade pode frequentemente se referir a compras repetitivas, preferência, comprometimento, retenção e fidelidade; ou pode se referir à lealdade do consumidor somada à lealdade da marca (BENNET e RUNDLE-THIELE, 2002).

De acordo com o estudo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a lealdade dos estudantes consiste no uso regular dos serviços oferecidos pela instituição e também na atitude cognitiva e emotiva positivas do aluno em relação à instituição de ensino. Além disso, essa lealdade é determinada pela qualidade do ensino percebida pelos alunos e o comprometimento emocional dos alunos com a instituição. Os autores ainda afirmam que a variável qualidade do ensino percebida pelos alunos impacta a lealdade duas vezes mais do que a variável comprometimento emocional.

A lealdade dos estudantes é de extrema importância para as instituições de ensino superior por diversas razões (HENNIG-THURAU, LANGER e HANSEN, 2001): muitas universidades no mundo obtêm uma parte considerável de sua arrecadação através de doações ou mensalidades pagas pelos alunos e, por isso, a retenção de alunos ajuda no desenvolvimento da base financeira da instituição; ex-alunos podem continuar apoiando a instituição economicamente por meio de doações ou de suporte financeiro para projetos de pesquisa, podem promover a instituição através de indicações e de promoção boca-a-boca; e podem oferecer serviços como palestras, cooperando com a instituição.

Os resultados da pesquisa de Espartel, Sampaio e Perin (2008) sugerem que alunos que demonstram maior envolvimento com o curso têm maior confiança nos funcionários e na instituição, percebem maior valor no serviço prestado e são mais leais à instituição de ensino. Os autores afirmam que a lealdade dos alunos pode trazer benefícios para a instituição como a indicação do curso e da IES a outras

pessoas, a realização de outros cursos ou de uma pós-graduação e a redução de desistências.

2.2.2 Integração

Integração acadêmica e social são processos que influenciam a adaptação dos alunos ao ambiente acadêmico (TEIXEIRA, CASTRO e ZOLTOWSKI, 2012). O resultado da pesquisa desses autores conclui que a integração acadêmica é composta pelas categorias pares, disciplinas, professores e instituição; e a integração social é composta por pares, instituição e professores. A categoria pares está relacionada à percepção dos alunos sobre sua relação com colegas de curso tanto em situações acadêmicas quanto em situações de socialização. A categoria disciplinas envolve os aspectos positivos e negativos de cursar matérias gerais e introdutórias do curso. A categoria instituição engloba a percepção sobre o ambiente universitário como um todo. A categoria professores demonstra a integração com os professores em nível acadêmico e social.

Karp, Hughes e O’Gara (2008) definem integração como o sentimento de pertencimento no ambiente universitário, estudantes integrados se sentem confortáveis no campus e gostam da instituição e das aulas. Além disso, eles afirmam que a integração é desenvolvida através da participação em redes de informação, ou seja, através de vínculos sociais e da composição das atividades em sala de aula. Essas redes de informação ajudam os alunos a obter conhecimento, experienciar o ambiente universitário e a criar um sentimento de pertencimento social.

Polydoro et al. (2001) explicam a integração no ambiente acadêmico como um processo multifacetado que se desenvolve a partir das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino superior. Essa integração, segundo os autores, consiste na troca entre as expectativas, características e habilidades dos universitários e a estrutura, normas e o comunidade que a universidade engloba. De acordo com sua pesquisa, há dois fatores ligados à integração ao ensino superior: aspectos externos, que estão relacionados ao ambiente universitário e à satisfação do aluno com o curso escolhido; e aspectos internos do estudante, que estão

relacionados à capacidade de enfrentamento, reações físicas psicossomáticas e estado de humor do indivíduo.

Para Tinto e Cullen (1973), a integração possui duas dimensões: a acadêmica e a social. A acadêmica pode ser medida de acordo com o desempenho acadêmico e das notas do aluno (esse fator está relacionado a atingir os padrões de performance acadêmica) e com o desenvolvimento intelectual do aluno durante a experiência da faculdade (esse fator está relacionado à identificação do aluno com as normas do sistema acadêmico). Já a integração social pode ser medida de acordo com o convívio com colegas de curso, com realização de atividades extracurriculares e com o contato com funcionários e professores da instituição. Ou seja, a integração acadêmica envolve comunicação, amizades, apoio e relacionamentos. Para esses autores, a falta de integração no ambiente social da universidade resulta em baixo comprometimento com a instituição e no aumento da probabilidade de desistência por parte do aluno.

2.2.3 Confiança

Confiança é a convicção do consumidor nos produtos e serviços ofertados, ela reduz a percepção de riscos e é importante na criação e manutenção da relação com o cliente (REHMAN, SHAREEF e ISHAQUE, 2012). Para Hennig-Thurau e Klee (1997), confiança é essencial para a eficiência de um relacionamento, já que ela substitui contratos, aumenta a eficiência da interação entre as partes e diminui os custos de transação.

A pesquisa de Morgan e Hunt (1994) sobre marketing de relacionamento, citada anteriormente, afirma que há dois elementos chave para o sucesso do relacionamento com clientes: o comprometimento e a confiança. A confiança é um dos fatores responsáveis pela criação e manutenção de relacionamentos duradouros.

Segundo os autores, a confiança existe quando uma das partes do relacionamento acredita na confiabilidade e na integridade do parceiro. Existe quando uma das partes está disposta a depender do outro e acredita que pode contar com o parceiro.

Moorman, Deshpandé e Zaltman (1993) definem confiança como a convicção em um parceiro e a vontade de depender ou contar com esse parceiro.

2.2.4 Comprometimento

Comprometimento é a crença de que um relacionamento é tão importante que vale o máximo de esforço para mantê-lo, ou seja, as partes comprometidas acreditam que o trabalho de manutenção de um relacionamento duradouro é gratificante (MORGAN e HUNT, 1994).

A pesquisa de Morgan e Hunt (1994) sobre marketing de relacionamento estabelece que um dos elementos chave do relacionamento com cliente é o comprometimento. Segundo eles, o comprometimento e a confiança são os fatores que ajudam a criar e preservar relações de longo prazo com clientes, são os fatores responsáveis por promover eficiência, produtividade e efetividade.

De acordo com Rehman, Shareef e Ishaque (2012), comprometimento é um fator importante na criação e manutenção do relacionamento com o consumidor. O resultado de sua pesquisa demonstra que 17% do relacionamento com o consumidor depende do comprometimento. Relacionamentos com altos níveis de confiança e de comprometimento tendem a ser mais estáveis e levam a uma maior retenção de clientes (HENNIG-THURAU e KLEE, 1997).

2.2.5 Atividades Pessoais na Internet

A pesquisa de Mikal e Grace (2012) mostra que a maior parte de estudantes participantes de intercâmbio usa e-mail e redes sociais mais de uma vez por dia e que o uso da Internet tem como objetivo principal superar barreiras geográficas. Os resultados também indicam que a Internet aumenta a percepção de suporte, promove acesso a informações, auxilia na integração cultural, diminui o estresse e que esses ambientes virtuais constituem importante parte da experiência do intercâmbio.

O uso da Internet antes da realização de um intercâmbio ajuda os estudantes na obtenção de informações sobre o país visitado através da interação em redes sociais com outros intercambistas e, durante o intercâmbio, a Internet é utilizada para o ganho de informações logísticas necessárias para viver no local escolhido (MIKAL, YANG e LEWIS, 2015). Segundo os autores, o contato pela Internet pode diminuir o estresse e as incertezas de morar sozinho em um novo país pela primeira vez e criar um suporte emocional e informacional para os estudantes. Além disso, a Internet permite que os alunos mantenham um maior contato com suas famílias e amigos, o que auxilia na diminuição do estresse e da ansiedade causados pela separação.

Estudantes que participam de intercâmbio utilizam a Internet para obter suporte social e emocional, o que facilita a transição para a nova cultura; para criar oportunidades de interação com a cultura local, o que ajuda na criação de relações de amizade com residentes do país; para estabelecer rotinas de acordo com os costumes do país visitado e para manter a comunicação com família e amigos, além de cumprir obrigações profissionais e sociais que ficaram no país de origem do estudante (MIKAL, 2011). O autor tem como conclusão que a comunicação realizada através da Internet tem modificado a experiência do intercâmbio internacional tradicional, hoje os alunos possuem maior número de opções e podem escolher onde, quando e como obter suporte e engajar na cultura local.

Cemalcilar, Falbo e Stapleton (2005) afirmam que a Internet é usada pelos estudantes como ferramenta de comunicação e para acompanhar a vida de seus familiares e amigos. Esse contato pela Internet tem um efeito positivo na manutenção de valores culturais e da identidade nacional do aluno e na percepção de suporte social disponível, esses fatores afetam a adaptação psicológica e acadêmica do estudante à nova cultura.

2.3 Internacionalização na Educação

A palavra internacionalização no contexto da educação está relacionada a termos como currículo, estudos internacionais e globais, educação multicultural e intercultural, mobilidade, estudos no exterior, educação sem fronteiras e troca internacional de

serviços educacionais (DE WIT, 2011). Segundo Knight (2008, p.19), a internacionalização é um processo de integração da dimensão internacional e cultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço das instituições.

De Wit (2002, p.83-102) afirma que há quatro principais razões para a internacionalização: a política, a econômica, a cultural e social e a acadêmica. A primeira envolve políticas nacionais, políticas estrangeiras, assistência técnica, paz, entendimento mútuo e identidade nacional e regional. A segunda razão, e a mais importante, está relacionada ao desenvolvimento econômico e à competitividade, à demanda educacional, ao mercado de trabalho e a incentivos financeiros. A terceira razão consiste na compreensão e nas competências interculturais desenvolvidas oferecidas aos estudantes e consiste no fato dos estudantes e da academia se tornarem menos provinciais por estarem em um ambiente internacionalizado. A última razão consiste no desenvolvimento de uma dimensão internacional e intercultural na pesquisa, no ensino e nos serviços, e com isso os horizontes da educação e do ensino são ampliados.

Segundo Teichler (2004), os meios de disseminação de conhecimento (livros, filmes, cartas, e-mails, etc.), a mobilidade de professores e de estudantes, as pesquisas colaborativas e a educação transnacional são as quatro maneiras mais frequentemente utilizadas para a transferência de conhecimento entre países.

A sociedade globalizada criou a necessidade de integrar pesquisas e conhecimento, a necessidade das tecnologias de informação e a necessidade de falar e entender a língua inglesa (ALTBACH e KNIGHT, 2007). A globalização acarretou em mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, educacionais e culturais que geraram o aumento da interdependência e competitividade entre as nações (GACEL-ÁVILA, 2005).

A internacionalização pode ser muito benéfica para o desenvolvimento de um país e para a educação. Como motivações para a internacionalização, podemos citar: vantagem comercial e competitiva, aquisição de novos conhecimentos e novas línguas, aprimoramento do currículo com conteúdos internacionais, lucro, desenvolvimento de pesquisas e maior entendimento de outras culturas (ALTBACH e KNIGHT, 2007).

Diversos autores sugerem que a internacionalização muitas vezes se torna valiosa para a melhoria do conhecimento de formas inesperadas, enquanto estudos em casa levam a resultados predeterminados; a internacionalização é um mecanismo de surpresas com antecipações limitadas dos resultados (TEICHLER, 2004).

Em escolas e universidades, a internacionalização é possível graças a parcerias entre universidades, acordos bilaterais e programas institucionais e pode ser percebida por meio de atividades acadêmicas e extracurriculares que podem ser divididas em internacionalização em casa e em internacionalização no exterior (KNIGHT, 2008, p.22-24).

A internacionalização em casa abrange atividades como o desenvolvimento e a internacionalização do currículo, o processo de ensino e de aprendizagem, o uso de tecnologia de informações e de comunicações, aulas de línguas estrangeira, experiências envolvendo culturas de outros países, atividades de pesquisa e vivências em ambientes interculturais.

A internacionalização no exterior envolve programas de intercâmbio, mobilidade de alunos e professores, parcerias com instituições estrangeiras e toda forma de educação através de fronteiras.

2.3.1 Internacionalização no Ensino Superior

Altbach e Teichler (2001) fornecem em seu artigo uma visão histórica da internacionalização no ensino superior, que ocorre desde o século XIII na Europa, onde a língua utilizada era o latim e as universidades eram constituídas por alunos e professores de diversos países. Com a Reforma Protestante, as universidades passaram a ensinar utilizando a língua nacional e os países ficaram mais fechados em relação ao resto da Europa. Foi a partir dos séculos XIX e XX, com a colonização europeia, que a internacionalização da educação voltou a crescer. Os alunos residentes das colônias viajavam para a Europa para estudar e algumas universidades europeias foram implantadas nas colônias.

O ensino superior, por meio das universidades, sempre foi importante para a sociedade e é parte fundamental da era do conhecimento e da informação. As universidades organizam pesquisas para que a inovação ocorra e são a fonte de treinamento dos funcionários que integrarão as indústrias de conhecimento e de serviços (ALTBACH e TEICHLER, 2001).

O uso da tecnologia e a interdependência das economias mundiais intensificaram o processo da internacionalização nas universidades e o fluxo de informações e pesquisas dos países desenvolvidos para países em desenvolvimento (GACEL-ÁVILA, 2005).

As universidades sempre foram consideradas umas das instituições mais internacionais da sociedade e, no ambiente da academia, sempre foram desejados o recolhimento de informações do mundo todo e a geração de inovação em escala mundial (TEICHLER, 2004).

As universidades podem se internacionalizar de diversas formas e em intensidades diferentes através da realização de intercâmbios internacionais de longa e de curta duração disponíveis para alunos, professores e funcionários para a obtenção de conhecimentos não disponíveis em seus países de origem e de experiências interculturais; oferta de aulas ministradas em outros idiomas e assim tornar seus alunos mais qualificados para o mercado de trabalho internacional; composição dos quadros docente e discente por professores e alunos estrangeiros para ganhar prestígio, melhorar a qualidade do ensino através de novas informações e culturas e, muitas vezes, para gerar lucros para a universidade; utilização de educação à distância, intensificação do uso de meios de comunicação como a Internet, utilização de novas tecnologias, promoção do conhecimento de outras culturas e desenvolvimento de perspectivas e de habilidades internacionais dos alunos (ALTBACH e KNIGHT, 2007; ALTBACH e TEICHLER, 2001).

Knigh (2011) afirma que as iniciativas de mobilidade acadêmica são compostas por três gerações: o intercâmbio de professores e de estudantes pelo mundo (internacionalização no exterior), a disseminação de programas e de provedores de ensino internacional à distância (internacionalização em casa) e, por último, a criação de hubs educacionais. A geração dos intercâmbios começou há vários séculos e

algumas de suas características como o número de intercambistas, os tipos de programas de mobilidade, as destinações e os motivos mudaram drasticamente durante os anos. A geração dos programas de educação à distância teve início no começo dos anos 90 e beneficiou pessoas que queriam ter acesso à educação internacional, mas não possuíam os recursos necessários para realizar cursos no exterior. Apesar da ampliação do acesso à realização de cursos e à obtenção de certificados, não há dados que demonstrem quantas pessoas realizaram esses cursos ofertados e a qualidade e eficácia dos programas. A geração dos hubs educacionais pode abranger as duas primeiras, porém ela representa uma configuração mais estratégica. A terceira geração consiste em países, cidades ou regiões que têm se concentrado em fortalecer sua educação e sua produção de conhecimento e assim aumentar sua influência no mercado mundial da educação e ensino. Esses países tentam atrair pesquisadores e estudantes do mundo inteiro e desenvolver suas áreas de ensino, treinamento, produção, pesquisa e inovação.

Com o intuito de avaliar o real impacto das estratégias de internacionalização nas universidades, várias iniciativas para criar ferramentas e instrumentos de medição estão sendo desenvolvidas em diversos países (DE WIT, 2011): O programa de benchmarking da Association of Commonwealth Universities (ACU) é um exemplo dessas iniciativas, bem como o projeto “Internacionalizando o Campus” organizado pelo Conselho de Educação Americano e o projeto “Acessando Melhores Práticas na Internacionalização” da Associação de Educadores Internacionais.

De acordo com Teichler (2004), as análises sobre mudanças no ensino superior relacionadas a internacionalização abordam cinco áreas de políticas e de atividades. A primeira área envolve a dimensão do conhecimento, o movimento do conhecimento através das fronteiras. A segunda área envolve a validação e o reconhecimento do ensino, da aprendizagem e dos resultados de pesquisa. A terceira área envolve a homogeneidade internacional ou a variedade das estruturas do ensino superior, como, por exemplo, as qualificações e admissões para entrar na universidade, os programas de estudo, os tipos de instituições e os funcionários. A quarta área envolve o escopo das políticas dos atores (políticas nacionais versus políticas internacionais de instituições de ensino superior). A quinta e última área abordada envolve a direção do ensino superior como um todo (o papel dos governos nacionais, associações profissionais, organizações internacionais, mercados globais e os modos de direção).

Para Knight (2008, p.43), as instituições precisam de uma maneira de monitorar a internacionalização e coletar informações para a criação de uma base de dados ao invés de gastar tempo e recursos descrevendo em termos vagos o status do processo de internacionalização. A autora afirma que é necessário estabelecer medidas precisas, objetivos e metas explícitos e métodos bem elaborados que ajudarão na análise de pontos fortes e fracos e de áreas a serem melhoradas.

Ainda não existe uma estrutura conceitual aceita por todos para a classificação e organização do conhecimento relativo a internacionalização (TEICHLER, 2004). A criação de um sistema de certificação de internacionalização capaz de distinguir programas e ações a partir da qualidade e efetividade do resultado do processo de internacionalização é recomendada por De Wit (2011). Ele afirma que certas características devem ser levadas em consideração para o desenvolvimento desse certificado. Usar diferentes avaliações que indiquem o grau de internacionalização, fazer uso de indicadores de qualidade e focar em como a internacionalização contribui para a qualidade, utilizar profissionais experientes da área na realização das avaliações e abordar temas como competências interculturais e competências internacionais durante essas avaliações são algumas dessas características.

Por causa desses fatores e como resultado da globalização, a internacionalização do ensino superior é de extrema importância para a ascensão econômica e política de um país. Por meio das atividades e programas de internacionalização já citados, é possível formar profissionais capazes de ingressar no mercado de trabalho e de se relacionarem com colegas de outras culturas que possuem costumes diferentes dos seus (GACEL-ÁVILA, 2005).

Quanto mais desenvolvida uma nação, maior a internacionalização de sua educação. Os países com maior número de programas de intercâmbio e interculturais são os de maior renda per-capta e isso pode ser percebido nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália, no Japão e nos países da Europa Ocidental, que são os que possuem a academia mais internacionalizada (ALTBACH e TEICHLER, 2001). Os estudantes escolhem os destinos do intercâmbio de acordo com as condições socioeconômicas do país, das oportunidades educacionais, do nível de interação internacional e dos recursos disponibilizados para estudantes estrangeiros (BEERKENS et al., 2016).

As consequências e os benefícios de uma academia internacionalizada incluem a comunicação e a relação diplomática entre países, a formação de profissionais qualificados e atrativos para o mercado de trabalho internacional, trocas de conhecimento, desenvolvimento das universidades, trocas de costumes e de culturas e aumento da competitividade tecnológica e econômica (DE WIT e KNIGHT, 1999, p.17-20).

Apesar desses benefícios, nem todo país é capaz de internacionalizar seu ensino superior. O processo de internacionalização apresenta diversas dificuldades e envolve outros assuntos, não só fatos relacionados à educação (ALTBACH e TEICHLER, 2001). Os autores demonstram em seu artigo que os países que mais têm dificuldade em tornar suas academias mais internacionalizadas são os países menos desenvolvidos.

A comunicação internacional, a cooperação e a mobilidade sempre foram utilizadas para transferir verticalmente o conhecimento, ou seja, de países que detêm mais conhecimento para países que possuem menor nível de conhecimento ou lacunas em certas áreas de pesquisa (TEICHLER, 2004). Historicamente, os países detentores de maior conhecimento são os países mais ricos e os detentores de pouco conhecimento são os países ainda em estágio de desenvolvimento.

Como exceção, podemos citar o caso da mobilidade entre os estudantes da Europa, onde a transferência de conhecimento, predominantemente, se dá horizontalmente. Os estudantes europeus costumam fazer intercâmbios em outros países da Europa, ou seja, em países que possuem características culturais e econômicas semelhantes e que detêm o mesmo nível de conhecimento (TEICHLER, 2004). De acordo com o autor, a mobilidade horizontal pode ser vista como uma maneira menos eficiente em assegurar a transferência rápida e substancial de conhecimento.

A globalização, apesar de ter gerado benefícios como as relações interculturais, maior acesso à tecnologia e à comunicação, crescimento econômico e melhor qualidade de vida, também acarretou em uma maior desigualdade entre os países (GACEL-ÁVILA, 2005). O processo de globalização é um dos motivos do aumento da desigualdade social, da distribuição desigual de renda e da soberania das nações da Europa e dos

Estados Unidos, já que nem todos os países foram impactados pela globalização da mesma maneira e com a mesma intensidade (ALTBACH e KNIGHT, 2007).

A chamada fuga de capital humano (brain drain) pode ser considerada uma das consequências negativas da globalização e da internacionalização da educação. Estudantes e jovens profissionais, geralmente de países menos desenvolvidos, viajam para o exterior para estudar e trabalhar, deixando seu país de origem com menos mão de obra qualificada e menos conhecimento (KNIGHT, 2011). Segundo a autora, os países mais ricos, que normalmente são os destinos desses estudantes e jovens profissionais, se beneficiam economicamente e socialmente de suas competências, habilidades profissionais e conhecimentos. A fuga de capital é uma grande preocupação do governo da Singapura, que tem tentado limitar a perda de mão de obra para outros países (ZIGURAS e GRIBBLE, 2014).

Os obstáculos relacionados à internacionalização do ensino superior encontram-se mais presentes nas regiões onde há menor concentração de renda. Como obstáculos do processo de internacionalização podemos citar a falta de dinheiro e de investimentos, o medo de perder tradições acadêmicas locais e nacionais, a falta de políticas e de estratégias do governo relacionadas a esse tema, a dificuldade do acesso às universidades, o receio do predomínio da língua inglesa e a baixa qualidade da educação (ALTBACH e TEICHLER, 2001; GACEL-ÁVILA, 2007; SENA, MATOS e MACHADO, 2014).

Para Teichler (2004) as diferenças de estrutura dos sistemas de ensino entre os países podem ser vistas como obstáculos à cooperação e à mobilidade, já que alguns países podem ver essas diferenças como um impeditivo para a realização de parcerias. Por outro lado, essas diferenças também podem ser vistas como uma oportunidade de aprendizagem em um ambiente totalmente diferente e contrastante do seu.

2.3.2 Internacionalização na Academia Brasileira

O mercado de ensino superior privado no Brasil cresceu significativamente nos últimos anos devido à criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) do governo federal brasileiro e da expansão do Ensino à Distância (EAD) (AMARANTE e VERDU, 2015). Esses fatores somados ao aumento da acessibilidade a universidades públicas causou uma massificação e comercialização do ensino superior.

No Brasil, e em grande parte dos países da América Latina, o ensino superior é pouco internacionalizado quando comparado com os países da América do Norte e da Europa. Grande parte do processo de internacionalização se dá por meio de programas de intercâmbios realizados com incentivos do governo e de instituições e por iniciativas de professores em universidades públicas (GACEL-ÁVILA, 2007).

A internacionalização da educação superior chegou ao Brasil nos anos 90 quando se determinou por parte da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior) a necessidade do estabelecimento de padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisa desenvolvidas pelas Instituições Públicas (LAUS, 2004).

O processo de internacionalização com motivação econômica do ensino superior privado no Brasil, de acordo com Amarante e Verdu (2015), vem ocorrendo de duas formas nos últimos anos: por meio da aquisição de instituições de ensino superior ou de grupos educacionais brasileiros por grupos educacionais estrangeiros e por meio da participação acionária de investidores ou grupos estrangeiros em grupos educacionais brasileiros.

Para Gacel-Ávila (2007) os desafios enfrentados pelos países da América Latina relacionados à internacionalização acadêmica consistem na falta de planejamento e de conhecimentos sobre o assunto. Segundo o autor, as universidades não têm a internacionalização como parte de seus objetivos e estratégias e, além disso, há a escassez de funcionários e profissionais nas instituições de ensino superior que possuam conhecimentos da área e que consigam implementar programas e políticas internacionais de longo prazo.

Laus (2004) afirma que as universidades brasileiras ainda não focaram no caráter estratégico do processo de internacionalização. Isso por que a gestão das ações que envolvem a internacionalização quase sempre é responsabilidade de um professor, pesquisador ou funcionário que não possui formação ou entendimento específico no assunto. Além disso, não há suporte administrativo, implementação de políticas e metas institucionais alinhadas aos objetivos das universidades e nem planejamento e visão de longo prazo.

De acordo com a pesquisa de Sena, Matos e Machado (2014), uma das grandes barreiras enfrentadas pelos estudantes brasileiros no processo de internacionalização e durante intercâmbios é o idioma, já que o inglês se tornou a língua mais utilizada no meio acadêmico.

Morosini (2006) afirma que o formalismo e a dependência das políticas estatais dificultam o processo de internacionalização do ensino superior. Segundo Amaral et al. (2016), o controle excessivo do governo sobre instituições de ensino estrangeiras e o fato de não haver reconhecimento automático de diplomas estrangeiros diminuem o interesse de outros países em disponibilizar cursos e graduações no Brasil.

Apesar dos obstáculos, há uma considerável quantidade de iniciativas do governo brasileiro. São oferecidos diversos incentivos, programas de intercâmbio internacionais, programas de ensino de língua estrangeira, pesquisas conjuntas, programas de duplo diploma, associações com instituições internacionais e programas de educação à distância (LAUS, 2004).

Além disso, o Brasil pode ser considerado um dos maiores emissores de estudantes para o exterior, já que em 2007 e em 2009, o Brasil ocupou respectivamente a 4ª e a 7ª posição no ranking de maiores emissores de estudantes para estudos no exterior (BRASIL. MINISTÉRIO DO TURISMO, 2010). O Brasil também possui grande potencial para se tornar um destino muito procurado por alunos estrangeiros pelo fato de oferecer uma educação de qualidade, ter uma produção científica e tecnológica, possuir atrativos turísticos e conter uma cultura diversificada (BRASIL. MINISTÉRIO DO TURISMO, 2010).

Em 2011, com o intuito de proporcionar experiências internacionais aos estudantes e de expandir laços acadêmicos, econômicos, sociais e culturais com outros países, o

governo federal brasileiro criou o programa Ciências sem Fronteiras em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e com o Ministério da Educação (MEC). O objetivo do programa era de conceder 100 mil bolsas de estudos para estudantes de graduação e pesquisadores brasileiros no exterior até 2015, com o auxílio do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2017).

Há diversas opções de estratégias que podem ser usadas para alcançar maior internacionalização nas universidades. De acordo com Teichler (2004), essas estratégias devem levar em consideração a força econômica do país, a situação internacional do idioma falado no país, a reputação acadêmica do sistema nacional de ensino superior e o tamanho do país.

2.4 Intercâmbio Internacional

Nós vivemos em uma era globalizada caracterizada por mudanças econômicas, culturais e sociais e, como consequência, há a constante necessidade de desenvolvermos e atualizarmos nossas competências (NORVILIENE, 2012). A troca de conhecimento e de informações entre países e a internacionalização da educação são os meios que as nações encontraram para acompanhar essas mudanças e a globalização.

Os programas de intercâmbio internacional são uma importante estratégia utilizada pelas universidades para desenvolver a internacionalização do ensino superior (EGRON-POLAK e HUDSON, 2014). Em 2016 mais de quatro milhões de universitários estudaram no exterior, enquanto em 2001, esse número foi de mais ou menos dois milhões. Desses quatro milhões, 25% escolheram os Estados Unidos como destino de intercâmbio, 12% escolheram o Reino Unido e 10% escolheram a China (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016).

Figura 1: Destinos mais procurados em 2001



Fonte: Institute of International Education

Figura 2: Destinos mais procurados em 2016



Fonte: Institute of International Education

Como pode ser percebido pelas figuras 1 e 2, a maior mudança entre 2001 e 2016 é o fato da China ter se tornado o terceiro destino mais procurado por estudantes estrangeiros. Outras mudanças percebidas são a diminuição do interesse em estudar

na Alemanha e o aumento da procura por oportunidades acadêmicas na Rússia e no Canadá.

Em muitos países, grande parte da população já é composta por estrangeiros, já que muitos estudantes internacionais permanecem no exterior após o término do intercâmbio (ZIGURAS e GRIBBLE, 2015). Isso gera a necessidade de desenvolver competências adquiridas durante programas de intercâmbio como paciência, noção de cidadania global e compreensão de outras culturas. No Reino Unido, por exemplo, 21,1% de seus universitários são estrangeiros, na Austrália são 20,7% e no Canadá 12,9%. Do total de universitários nos Estados Unidos, 5,2% são de outros países (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016).

Com a evolução dos programas de intercâmbio, muitos pesquisadores têm investigado os impactos de curto e longo prazo desses programas sobre a vida profissional de quem participa de cursos no exterior. A pesquisa de Potts (2015) identificou que diversos fatores relacionados à carreira desses alunos são afetados pela experiência de estudar fora. Fatores como desenvolvimento pessoal e de maturidade, aquisição de habilidades interpessoais e de comunicação, saber trabalhar em equipe, resolução de problemas e obtenção do primeiro emprego foram os benefícios mais percebidos. Dentre os respondentes da pesquisa, 66% afirmaram que a experiência de estudar no exterior teve um impacto positivo sobre seus currículos e sobre suas participações em processos de recrutamento. Ou seja, esses alunos se tornaram mais competitivos e atrativos no mercado de trabalho. Também foram destacados os ganhos relativos à perspectiva de carreira e aumento da motivação dos estudantes.

Além desses benefícios, intercambistas apontam outros aspectos que podem estimular o desenvolvimento de mais programas e a participação nesses. A oportunidade de conhecer outras pessoas, de vivenciar experiências de cooperação, de aprender a se adaptar a situações em um novo ambiente e de aperfeiçoar outro idioma são alguns dos ganhos obtidos por meio de intercâmbios (NORVILIENE, 2012). Também foram destacados como vantagens as mudanças de comportamento e de valores, o respeito e a tolerância em relação a outras culturas, a empatia, a consciência e o aumento da autoconfiança.

Estudar no exterior gera consequências positivas na vida acadêmica, profissional e pessoal dos participantes. De acordo com Tarrant, Rubin e Stoner (2014), programas de intercâmbio associados a experiências envolvendo sustentabilidade podem aumentar significativamente a noção de cidadania global. Para Doyle et al. (2010), a exposição a diferentes culturas e línguas, a oportunidade de incrementar o currículo e a chance de avaliar a possibilidade de viver ou trabalhar no exterior no futuro foram os benefícios mais citados pela amostra de sua pesquisa. Também foi citada a oportunidade de cursar matérias não disponíveis no seu país de origem, de se envolver em costumes e esportes diferentes, de se tornar mais independente e de adquirir crescimento pessoal.

O intercâmbio proporciona experiências tanto para o intercambista quanto para quem o recebe e convive com ele durante aquele período de tempo, além disso, estudar no exterior promove crescimento pessoal, otimização de competências que contribuem para a ascensão profissional, maior independência e capacidade de resolver problemas, maior aceitação de costumes diferentes, experiências com pessoas interessantes e melhoria do currículo (TOMAZZONI e OLIVEIRA, 2013). Para os autores, a realização de intercâmbios também ajuda no desenvolvimento do país hospedeiro, já que receber estudantes estrangeiros gera crescimento econômico, sociocultural e educacional.

A partir da crescente procura por programas de intercâmbio, é necessário entender os fatores determinantes considerados pelos estudantes durante a decisão de fazer um intercâmbio ou não e a escolha do país a ser visitado. Para Lee (2014), fatores como custos, ambiente de aprendizagem amigável, qualidade da educação do país hospedeiro e reconhecimento das qualificações do país hospedeiro são de extrema importância. Já os fatores recomendações de outros, recomendações de amigos, recomendações de agentes de turismo e ligações a outras instituições conhecidas pelos estudantes são os menos considerados na tomada de decisão. Para Mazzarol e Soutar (2002), a decisão de estudar no exterior envolve três estágios. O primeiro envolve a decisão de estudar ou não no exterior, o segundo estágio consiste na escolha do país onde irá estudar e o terceiro estágio abrange a escolha da instituição. Esses autores também afirmam que a escolha de estudar no exterior é influenciada pelos seguintes fatores: a intenção de imigrar, qualidade superior dos cursos no

exterior, quantidade de informações e de conhecimento sobre o país hospedeiro, recomendações, custos, proximidade geográfica e o ambiente.

Apesar do aumento da procura por intercâmbios acadêmicos, ainda há muitas barreiras que dificultam a participação. Muitas vezes esses intercâmbios não são acessíveis à maior parte da população por causa dos custos envolvidos. No estudo de Otero e McCoshan (2006) sobre o programa ERASMUS (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students), a situação financeira é a principal causa que leva os alunos a desistirem de estudar no exterior, fato também relatado na pesquisa de Lee (2014). Outro obstáculo seria a dificuldade de comunicação, já que muitas pessoas não possuem o domínio de outro idioma. Nesse estudo foi identificado que os participantes do programa tinham grande conhecimento em línguas estrangeiras e por isso estavam aptos a participar.

Como barreiras também há falta de incentivos e de oportunidades. Em muitos países o governo não proporciona suporte às universidades para o desenvolvimento de programas de intercâmbio e para divulgação. Devido a essa falta de divulgação, os estudantes acabam sem conhecimento sobre os programas existentes. Segundo Doyle et al. (2010), os universitários possuem vago conhecimento sobre os programas oferecidos e não são capazes de planejar um intercâmbio apenas com as informações que são disponibilizadas. Grande parte fica sabendo da oferta de programas pela recomendação de amigos. Outros obstáculos percebidos foram a dificuldade de se distanciar da família e dos amigos, estudar em outro idioma, a preferência por fazer intercâmbio após o término da graduação, medo de não ter notas boas o suficiente para conseguir entrar no programa, falta de confiança e preocupação com a possibilidade de atrasar o término da graduação.

De acordo com o estudo de Beerkens et al. (2016) sobre participação no programa de intercâmbio ERASMUS, há cinco barreiras enfrentadas pelos estudantes: laços pessoais, interrupção dos estudos, falta de informação sobre o programa, falta de condição financeira e expectativas não atendidas em relação à duração do intercâmbio e ao destino.

Essas dificuldades podem e devem ser superadas com o auxílio e com incentivos do governo e das próprias universidades. Doyle et al. (2010) afirma que ajuda financeira

e autorização para trabalhar meio período durante a viagem são os incentivos que tornam os programas de intercâmbio mais atrativos e que podem aumentar os níveis de participação. Apoio emocional, maior acesso a informações sobre o programa e assistência para organizar o intercâmbio também são fatores a se considerar.

Programas de intercâmbio internacional de curta duração são uma boa opção para integrar as estratégias de internacionalização e de ampliação de programas de intercâmbio. Para Tarrant, Rubin e Stoner (2014), esses programas podem ser cruciais para alcançar um acesso mais amplo e igualitário. Por exigir menos gastos e menos tempo, maior parte da população poderia ter a experiência de estudar no exterior.

2.4.1 Intercâmbio Internacional de Curta Duração

Programas de intercâmbio são muito procurados por estudantes de graduação, principalmente pelos chineses e pelos indianos (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016). Geralmente são oferecidos programas de intercâmbio com durações de um ano ou de um semestre, porém, nos últimos anos, as universidades têm criado programas de intercâmbio internacional de curta duração, com a vantagem de demandar menos dinheiro e menos tempo dos alunos (CARLEY, STUART e DAILEY, 2011).

Entre 2014 e 2015, 63% dos intercâmbios internacionais nos Estados Unidos foram de curta duração, enquanto 34% dos programas compreendem intercâmbios com duração de um semestre e apenas 3% foram de longa duração ou de um ano (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016).

O programa de intercâmbio internacional de curta duração consiste em experiências em outros países com duração de até oito semanas ou que ocorrem durante o verão e, segundo o Instituto de Educação Internacional, é o tipo de intercâmbio que mais cresceu nos últimos dez anos (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016).

Segundo Sachau, Brasher e Fee (2010), programas internacionais de curta duração podem ser classificados em: semestre de verão no exterior, visita de estudo e serviço de viagem de aprendizado.

O semestre de verão no exterior consiste em um intercâmbio com duração de seis a doze semanas e, durante esse tempo, os estudantes vivem no campus da universidade e fazem diversas matérias. Geralmente os alunos, que podem ser de diferentes cursos, devem cursar essas matérias durante quatro dias da semana e podem fazer viagens e visitas técnicas e culturais nos outros três dias. Durante o intercâmbio, são realizadas visitas a pontos turísticos e empresas e são convidados palestrantes para realizar seminários. Esse tipo de programa de intercâmbio tem como objetivo proporcionar maior conhecimento no tema estudado durante as semanas e aumentar o interesse dos alunos na cultura do local visitado. Como consequência, os estudantes tornam-se mais confiantes e com isso podem criar coragem para viajar e morar no exterior (SACHAU, BRASHER e FEE, 2010).

O segundo tipo de intercâmbio de curta duração, a visita de estudo, tem duração de 7 a 28 dias e os estudantes viajam para diversas cidades e fazem visitas técnicas e culturais em cada uma delas. Normalmente essas viagens são de trem ou de ônibus e os participantes se hospedam em hotéis. Dentre os três modelos, a visita de estudo é a que mais se assemelha a uma viagem turística, porém a viagem é atrelada a um tema específico a ser estudado pelos alunos. Esse programa de intercâmbio possui os mesmos objetivos do semestre de verão no exterior, apesar de oferecer menos tempo para a imersão na cultura do país e para a aprendizagem do assunto central do programa.

O terceiro tipo, o serviço de viagem de aprendizado, tem duração de duas a seis semanas e envolve viagens internacionais e trabalho voluntário. Esse tipo de programa de intercâmbio de curta duração relaciona os conhecimentos aprendidos em sala com as situações e necessidades do mundo real e possui objetivos como desenvolver a liderança e a responsabilidade, aumentar a consciência de problemas sociais, adquirir novos conhecimentos e aumentar a confiança dos alunos.

Com a crescente procura por intercâmbios de curta duração, pesquisadores têm realizado estudos sobre o impacto e sobre a eficiência desse tipo de intercâmbio e

como ele difere dos programas de média e longa duração. De acordo com Tarrant, Rubin e Stoner (2014), esses programas de curta duração podem ser considerados cruciais para o acesso igualitário de intercâmbios internacionais para um maior número de universitários.

Dwyer (2004) afirma que quanto maior o tempo de duração de um programa de intercâmbio, maior o crescimento acadêmico, cultural e pessoal dos participantes. Intercâmbios de maior duração proporcionam maior interação com pessoas do país visitado e por isso ajudam no desenvolvimento de características como confiança, facilidade em cultivar amizades e habilidade linguística. Ele chegou à conclusão de que programas de intercâmbio de longa duração possuem efeitos mais significantes e duradouros sobre os estudantes participantes, porém, em alguns casos, estudantes de intercâmbios de curta duração obtinham os mesmos benefícios que estudantes de intercâmbios com duração de um semestre.

De acordo com o artigo de Engle (2003), intercâmbios de curta duração permitem que os estudantes tenham um primeiro contato com a língua, com os costumes e com a cultura do país visitado e servem como um possível trampolim para futuras experiências internacionais mais longas e mais intensas. Chieffo e Griffiths (2004) afirmam que programas de intercâmbio de curta duração são esforços educacionais valiosos que têm impactos significativos na vida intelectual e pessoal do aluno.

Segundo Peppas (2005), intercâmbios de curta duração obtêm resultados de longo prazo relacionados à percepção, a atitudes e relacionados a carreiras. Os resultados de sua pesquisa indicam que intercâmbios com duração de duas semanas são uma abordagem viável de experiências educacionais no exterior. Observar diferenças culturais e operacionais, observar aplicações práticas da teoria, desenvolver perspectiva global e autoconfiança, se adaptar a diferentes ambientes, poder ter maior interação com pessoas de outro país, aprender a aceitar outras culturas e a conviver com pessoas diferentes no ambiente de trabalho foram as vantagens citadas pelos participantes do programa. Como desvantagens foram citados o curto período de tempo da viagem, os custos e a ansiedade causada por estar em um ambiente desconhecido.

A pesquisa de Carley, Stuart e Dailey (2011) mostrou que intercâmbios de curta duração ajudam no desenvolvimento de sensibilidade e consciência cultural, na criação de oportunidades futuras de trabalho e na melhor compreensão do mercado e das práticas de trabalho internacionais. Além disso, os alunos participantes da pesquisa demonstraram maior paciência com estrangeiros, maior interesse em assuntos relacionados a política, economia, cultura e conflitos de outros países, e maior facilidade em se adaptar a situações fora de sua zona de conforto. De acordo com a pesquisa de Czerwionka, Artamonova e Barbosa (2015), participantes de intercâmbios de curta duração adquirem maior conhecimento intercultural, principalmente relacionados à cultura e história, a valores e política, a hábitos cotidianos e a comidas e bebidas típicas da região visitada.

Outro exemplo de pesquisa sobre a eficácia dos intercâmbios internacionais de curta duração é a realizada por Chieffo e Griffiths (2004). Sua pesquisa identificou que os assuntos mais importantes percebidos pelos intercambistas eram conhecimento e apreciação pela cultura do país visitado, tolerância e paciência, conhecimento relacionado aos temas do curso, diferenças entre o país de origem e o país visitado, idioma e comunicação. Na pesquisa de Czerwionka, Artamonova e Barbosa (2015) sobre a participação de americanos em um intercâmbio com duração de 6 semanas na Espanha, o conhecimento dos alunos sobre temas específicos no começo da viagem foi comparado com o conhecimento desses alunos no final da viagem. Houve um aumento significativo de conhecimentos sobre valores e políticas, cultura, pessoas, vida cotidiana e costumes alimentares.

O artigo de Wynveen, Kyle e Tarrant (2012) demonstra que participantes de intercâmbios com duração de até 8 semanas se tornaram mais conscientes sobre seus valores e suas crenças sobre o meio ambiente, que a cidadania global pode ser alcançada com a ajuda da experiência de passar um tempo no exterior, que a experiência encorajou os estudantes a aplicar seus novos conhecimentos e assim alterar seus valores e atitudes, ou seja, intercâmbios de curta duração podem modificar os valores e os costumes de seus participantes. A viagem também promoveu o entendimento de igualdade e de justiça social e aumentou a percepção dos alunos sobre como suas ações afetam o meio ambiente e como os impactos disso afetam a saúde das pessoas e das próximas gerações, em outras palavras, os

estudantes perceberam como são responsáveis pelo meio ambiente e como devem reduzir os impactos negativos sobre ela.

Apesar de oferecerem uma breve exposição aos costumes e à língua do país hospedeiro, os programas internacionais de curta duração podem utilizar de diversos meios para enriquecer a experiência dos estudantes. Segundo Sachau, Brasher e Fee (2010), podem ser realizadas visitas a museus, pontos turísticos e eventos culturais; podem ser realizados estágios de curta duração; alunos de universidades do país hospedeiro podem ser convidados para acompanhar os estrangeiros; a utilização de sites de relacionamento como Facebook, e-mail e blogs podem intensificar a interação entre os alunos estrangeiros e os alunos do país hospedeiro; o contato com a comida e com os costumes da região também ajudam na qualidade da experiência internacional.

Os programas de intercâmbio de longa duração muitas vezes proporcionam um conhecimento mais profundo sobre o país visitado e sobre os assuntos estudados naquele período do que os programas de curta duração devido à maior disponibilidade de tempo para imersão (DWYER, 2004). Mas, apesar disso, os intercâmbios de curta duração podem aumentar o interesse dos alunos pelos assuntos discutidos e pela cultura da região, podem aumentar a confiança dos participantes, podem estimular a procura por outras viagens e intercâmbios no futuro e oferecem conhecimentos e experiências que não seriam adquiridas em uma sala de aula (SACHAU, BRASHER e FEE, 2010).

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Neste tópico são tratados os métodos e as técnicas de pesquisa utilizados para alcançar os objetivos propostos no início do trabalho. Esta pesquisa consistiu em um estudo de caso analítico descritivo e utilizou dados primários e secundários para a elaboração do trabalho. Foram aplicadas entrevistas e questionários que foram analisados pelo programa Excel.

3.1 Tipo e descrição geral da pesquisa

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa realizados segundo a abordagem qualitativa e tem como objetivo examinar detalhadamente um ambiente, um sujeito ou uma situação específica (GODOY, 1995). Um estudo de caso ressalta questões de pesquisa do tipo como e por que, não exige controle sobre os eventos comportamentais e focaliza acontecimentos contemporâneos (YIN, 2001). Também é considerado como uma abordagem qualitativa e é muito usado para coletas de dados em pesquisas na área de estudos organizacionais (CÉSAR, 2005). Esta pesquisa consiste em uma análise quali-quantitativa caracterizada por um estudo de caso analítico descritivo e fez uso de dados primários retirados de coletas semiestruturadas e de dados secundários originários de documentos, sites, livros e artigos científicos. A diversidade de fontes de informações utilizada na elaboração deste trabalho contribuiu para a triangulação dos dados e para trazer maior validade para a pesquisa.

3.2 Caracterização do programa de intercâmbio

A segunda edição do programa de intercâmbio internacional de curta duração “Global Skills Brasil Program” de 2017 entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de Northern Iowa (UNI) contou com a participação de 20 estudantes e 3 professores americanos que passaram três semanas no Brasil e, nesse tempo, conviveram com 17 estudantes de administração da UnB e 2 professores do departamento de

Administração da UnB (KRUEGER, 2017). Nas três semanas de duração do programa (de 10 de maio a 1ª de junho), os americanos conheceram Manaus e Brasília.

O projeto foi realizado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com a Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE), e tinha como objetivo fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitar a experiência de conhecer outra cultura e outra língua, ensinar habilidades de comunicação, fortalecer a relação entre as instituições e inserir essas instituições no cenário internacional. O programa tinha como foco abordar questões sobre sustentabilidade, sobre a Floresta Amazônica, sobre o cerrado e sobre negócios (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017).

A interação entre os participantes se dividiu em interação presencial e interação por meio de rede social (Facebook), somando um total de 100 horas. Em Manaus, os alunos e os professores norte-americanos realizaram visitas culturais pela cidade, conheceram a floresta amazônica, frequentaram museus e um shopping e visitaram a Embrapa. Já em Brasília, também foram realizadas visitas culturais pela cidade e por pontos turísticos; visitas a empresas como Apex, Sebrae, Ibama e Embrapa; aulas de português; palestras sobre as diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos e palestras sobre temas relacionados à sustentabilidade e negócios (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017).

Essas atividades foram realizadas com o intuito de desenvolver a capacidade dos estudantes de trabalhar em ambientes variados e em comunidades globalizadas. As experiências práticas e acadêmicas deste programa tinham como objetivo aumentar os conhecimentos dos alunos sobre interações interculturais e auxiliar na adaptação a diferentes culturas (KRUEGER, 2017). O programa de intercâmbio tem como resultados esperados o enriquecimento dos estudos e das carreiras dos alunos e o enriquecimento das atividades de ensino e da pesquisa dos professores participantes (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017).

3.3 Participantes do estudo

A pesquisa foi realizada com os resultados dos questionários aplicados nos alunos norte-americanos e nos alunos brasileiros. Também foram utilizadas as respostas das entrevistas respondidas pelos gestores norte-americanos e brasileiros. O grupo dos gestores norte-americanos era composto por três professores, sendo dois homens e uma mulher. Já o grupo dos gestores brasileiros era formado por uma professora e uma funcionária ambas do departamento de Administração da UnB e por um dos alunos brasileiros.

Dentre os alunos norte-americanos que responderam o questionário, nove são do sexo feminino e dez do sexo masculino. Suas idades variam entre 18 e 26 anos e são alunos de diversos cursos como administração, biologia, finanças, marketing e psicologia na Universidade do Norte de Iowa. Dentre os alunos brasileiros que responderam o questionário, nove são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos cursam administração na UnB e suas idades variam entre 18 e 26 anos.

3.4 Caracterização dos instrumentos de pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram utilizados instrumentos de coleta de dados de origem secundária como documentos, sites, livros e artigos. Também foram usados dados de origem primária, constituindo seis entrevistas semiestruturadas realizadas via e-mail e trinta e quatro questionários respondidos presencialmente pelos estudantes brasileiros e americanos.

O questionário utilizado para a coleta de dados é uma adaptação do questionário do trabalho de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) publicado no periódico *Journal of Service Research*. As entrevistas semiestruturadas também foram construídas de acordo com a adaptação do questionário contido no artigo citado.

Para a utilização do questionário na pesquisa, foram realizadas a adaptação e a tradução do questionário original. Na adaptação, foram consideradas as características e os objetivos do programa de intercâmbio para que as questões

fossem condizentes com o projeto. Por isso, foram retiradas 8 questões do questionário original e adicionadas 13 novas perguntas. Para a tradução, foi solicitada a ajuda de um dos professores americanos.

3.5 Procedimentos de coleta e de análise de dados

A aplicação das entrevistas ocorreu por meio da Internet e, depois de algumas modificações e da tradução do roteiro, as entrevistas foram enviadas por e-mail para os seis respondentes. Já aplicação dos 34 questionários ocorreu de forma presencial. Os questionários em inglês foram respondidos pelos norte-americanos no último dia do programa de intercâmbio e os questionários em português foram respondidos pelos brasileiros alguns dias após o término do programa.

A análise dos questionários se deu através de uma análise univariada dos dados, devido ao baixo número de respondentes, com o uso do programa Excel. Além disso, quando há dados quantitativos em um estudo de caso, geralmente o tratamento estatístico não é muito aprofundado (GODOY, 1995). Para a realização da análise foram calculadas as porcentagens das respostas dadas para cada questão e foram calculados a média, a mediana, o desvio padrão, a máxima e a mínima de cada bloco de questões. Após isso, foram feitas comparações entre os resultados referentes aos constructos dos questionários respondidos pelos alunos norte-americanos e pelos alunos brasileiros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capítulo a seguir foi dividido em nove partes onde foram apresentadas as percepções dos alunos e dos gestores em relação ao programa de intercâmbio internacional de curta duração e foram feitas comparações entre essas avaliações.

4.1 Percepção dos Alunos Norte-Americanos

As questões um a quatro do questionário estão relacionadas ao conceito lealdade do estudante. Os dados da tabela 1 indicam que: quase noventa por cento dos alunos norte-americanos recomendariam o programa de intercâmbio e mais de noventa e quatro por cento está interessado em manter contato com os outros integrantes deste intercâmbio. Quase oitenta por cento dos estudantes participariam novamente e seriam membros de uma organização de alunos participantes do programa.

Tabela 1 – Percepção de lealdade por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu recomendaria o programa de intercâmbio de curta duração para outras pessoas.	0%	0%	0%	0%	10,52%	21,05%	68,42%
Eu estou muito interessado em manter contato com as pessoas que fizeram parte deste programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	5,26%	36,84%	57,89%
Se eu tivesse a oportunidade de participar novamente do programa de intercâmbio de curta duração, eu participaria.	0%	0%	5,26%	5,26%	10,52%	21,05%	57,89%
Eu seria um membro de qualquer organização de alunos participantes deste programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	5,26%	5,26%	10,52%	26,31%	52,63%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se concluir que a grande maioria dos alunos norte-americanos demonstra ser leal ao programa de intercâmbio e que eles ficaram satisfeitos por terem vivenciado essa experiência no Brasil durante três semanas. O fato dos alunos estarem dispostos a recomendar o programa a outras pessoas, a participar novamente do intercâmbio e a manter contato com os outros participantes reforça a ideia que são efetivamente leais a este programa, isto de acordo com a proposição de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001). Os autores afirmam que lealdade consiste no uso repetitivo de um serviço e na atitude cognitiva e emocional positivas em relação a esse serviço. Ou seja, os alunos norte-americanos podem ser considerados leais ao programa, já que eles estão dispostos a utilizar novamente o serviço de intercâmbio e demonstram atitudes positivas em relação ao projeto. Porém, deve ser ressaltado que eles estão mais dispostos a recomendar o programa do que a participar novamente dele e ser membro de uma organização composta pelos outros participantes.

A tabela 2 referente às questões cinco, seis e sete do questionário está relacionada à ideia de integração social. Os dados mostram que quase noventa por cento desses alunos participavam regularmente das atividades do intercâmbio, mantinham um contato positivo com os outros alunos participantes do programa e informaram que participavam com regularidade de atividades com alunos de outro país. Pode-se perceber que menos alunos concordaram totalmente sobre a participação com alunos de outro país.

Tabela 2 – Percepção de integração social por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu regularmente participava das atividades relacionadas a intercâmbio, como as discussões em grupos, os passeios e os eventos culturais.	0%	0%	0%	5,26%	5,26%	21,05%	68,42%
Eu sempre mantive um contato positivo com os outros alunos participantes do programa de intercâmbio.	0%	0%	0%	0%	10,52%	21,05%	68,42%
Eu regularmente participava de atividades com alunos de fora do meu país.	0%	0%	0%	0%	10,52%	31,57%	57,89%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

A tabela 3 referente às questões oito, nove e dez do questionário está relacionada ao conceito de integração acadêmica. Os dados mostram que quase oitenta por cento dos alunos participavam de atividades extracurriculares relacionadas ao programa, quase setenta por cento tem o costume de participar de grupos de afinidade na universidade e mais de oitenta por cento costuma ser voluntário em grupos na universidade.

Tabela 3 – Percepção de integração acadêmica por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu regularmente participava de atividades extracurriculares relacionadas ao programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	21,05%	21,05%	57,89%
Eu regularmente me envolvo com grupos de afinidade na universidade.	0%	0%	5,26%	0%	26,31%	10,52%	57,89%
Eu regularmente me envolvo como voluntário em grupos na universidade.	0%	0%	5,26%	10,52%	0%	26,31%	57,89%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se dizer que a grande maioria dos alunos norte-americanos conseguiu se integrar socialmente e academicamente durante o programa de intercâmbio no Brasil e que esses alunos já tinham o costume de participar de projetos na universidade de origem, principalmente como voluntários. Esses resultados correspondem com os conceitos de integração social e acadêmica de Tinto e Cullen (1973) que medem a integração social de acordo com a realização de atividades extracurriculares, o convívio com alunos e funcionários e o desenvolvimento intelectual do aluno durante a experiência acadêmica. Também é possível concluir que esses alunos se adaptaram bem ao programa, já que a integração acadêmica e a integração social tendem a influenciar a adaptação dos alunos ao ambiente (TEIXEIRA, CASTRO e ZOLTOWSKI, 2012). Devido à alta integração acadêmica e social desses alunos, pode-se concluir que eles se adaptaram positivamente aos ambientes frequentados, às interações com os outros participantes a às experiências vividas durante a viagem.

As respostas também indicam que os alunos ficaram satisfeitos com a experiência do programa de intercâmbio, já que a satisfação do aluno é um dos fatores ligados à

integração segundo a pesquisa de Polydoro et al. (2001). A integração desses alunos pode resultar no comprometimento com o programa de intercâmbio e na diminuição da probabilidade de desistência (TINTO e CULLEN, 1973). A integração positiva dos alunos sugere que houve um comprometimento intenso com as atividades realizadas durante o intercâmbio e que poucos alunos desistiram ou não se interessaram pelas tarefas e dinâmicas relacionadas ao programa.

A tabela 4 referente às questões onze a catorze do questionário está relacionada ao constructo confiança. Os dados demonstram que mais de setenta por cento dos alunos norte-americanos consideram os colaboradores do programa íntegros, mais de sessenta por cento tem certeza que os colaboradores do programa sempre agiam de acordo com os interesses dos alunos, quase noventa por cento confia nesses colaboradores e cinquenta e dois por cento acredita que os colaboradores do programa sabiam cumprir suas promessas.

Tabela 4 – Percepção de confiança por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu usaria a palavra integridade para descrever os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração.	0%	5,26%	5,26%	5,26%	10,52%	31,57%	42,10%
Eu tenho certeza que os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração sempre agem de acordo com os interesses dos alunos.	0%	10,52%	0%	5,26%	21,05%	15,78%	47,36%
Eu confio nos colaboradores deste programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	5,26%	0%	5,26%	26,31%	63,15%
Os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração sabem cumprir suas promessas.	5,26%	0%	5,26%	10,52%	26,31%	21,05%	31,57%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se concluir que a grande maioria dos alunos norte-americanos confia nos colaboradores do programa de intercâmbio, porém quase a metade desses alunos acha que os colaboradores não cumpriram com suas promessas e mais de trinta por cento acredita que eles nem sempre agiam de acordo com os interesses dos alunos.

Esses dados demonstram uma contradição nas respostas desses estudantes, já que eles afirmam acreditar na integridade dos gestores mas não acreditam que ocorreu o que foi prometido. Essa avaliação pode ser um indício de que os alunos norte-americanos não ficaram totalmente satisfeitos com as atividades ofertadas ou com o cronograma.

A confiança é muito importante para o bom funcionamento do programa, já que, segundo Hennig-Thurau e Klee (1997), a confiança é essencial para a eficiência de um relacionamento. Morgan e Hunt (1994) também afirmam que a confiança é um fator chave para o sucesso de um relacionamento. Sem confiança nos colaboradores, a percepção da experiência do programa de intercâmbio teria uma chance menor de ser satisfatória. Além disso, a confiança pode ter sido uma base para a ampliação das relações e interações que ocorreram ao longo do desenvolvimento do projeto.

As questões quinze a vinte e três do questionário estão relacionadas ao conceito de comprometimento cognitivo. Os dados da tabela 5 demonstram que os motivos mais escolhidos pelos alunos norte-americanos para participar do programa foram: para ter a oportunidade de conviver com pessoas de outro país (mais de oitenta por cento escolheu essa opção), para estar melhor preparado para o mercado de trabalho (quase oitenta por cento escolheu essa opção), o fato do programa tratar de questões de sustentabilidade (mais de setenta por cento escolheu essa opção), para valorizar o próprio currículo (quase setenta por cento escolheu essa opção) e o fato do programa tratar de questões culturais (mais de sessenta por cento escolheu essa opção).

Tabela 5 – Percepção de comprometimento cognitivo por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões ambientais.	0%	5,26%	26,31%	21,05%	26,31%	0%	21,05%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões educacionais.	0%	10,52%	36,84%	10,52%	31,57%	0%	10,52%

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões culturais.	0%	0%	5,26%	0%	31,57%	31,57%	31,57%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões de negócios.	0%	0%	15,78%	15,78%	42,10%	15,78%	10,52%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões de sustentabilidade.	15,78%	0%	0%	5,26%	5,26%	26,31%	47,36%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque tenho interesse em aprender português.	21,05%	0%	21,05%	2,26%	21,05%	10,52%	21,05%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero ter a experiência de conviver com pessoas de outro país.	0%	0%	5,26%	5,26%	5,26%	31,57%	52,63%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero estar melhor preparado para o mercado de trabalho.	0%	10,52%	0%	0%	10,52%	21,05%	57,89%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero valorizar meu currículo.	10,52%	0%	0%	15,78%	5,26%	15,78%	52,63%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Os motivos menos escolhidos foram: porque trata de questões educacionais (dez por cento escolheu essa opção), porque trata de questões de negócios (dez por cento escolheu essa opção), porque trata de questões ambientais (vinte por cento escolheu essa opção) e para aprender a língua portuguesa (trinta por cento escolheu essa opção).

Pode-se concluir que os alunos norte-americanos estavam mais interessados em ter a experiência de conhecer pessoas de outro país, se preparar para o mercado de trabalho e aprender sobre sustentabilidade. As razões escolhidas pelos alunos condizem com a pesquisa de Potts (2015), que identificou que a realização de intercâmbios internacionais pode afetar positivamente as habilidades interpessoais dos participantes, a obtenção do primeiro emprego e a chance de se construir um currículo mais atrativo.

A tabela 6 referente às questões vinte e quatro e vinte e cinco do questionário está relacionada à noção de comprometimento emocional. Os dados mostram que mais de oitenta por cento dos alunos norte-americanos se sentiram ligados ao programa e todos tiveram orgulho de ter participado deste programa de intercâmbio. Pode-se concluir que houve um alto grau de comprometimento emocional por parte destes alunos.

Tabela 6 – Percepção de comprometimento emocional por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu me senti muito ligado ao programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	15,78%	36,84%	47,36%
Eu tenho orgulho de participar do programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	0%	26,31%	73,68%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Isso é benéfico para a gestão do intercâmbio, já que o comprometimento ajuda na criação e na preservação de um relacionamento de longo prazo (Morgan e Hunt, 1994). Rehman, Shareef e Ishaque (2012) também afirmam que o comprometimento é importante para a manutenção de relações interpessoais. Esses sentimentos de orgulho e de ligação auxiliam no desenvolvimento da lealdade, pois atitudes positivas em relação ao serviço são um dos fatores chaves para a sua criação (HENNIG-THURAU, LANGER e HANSEN (2001).

A questão vinte e seis do questionário está relacionada ao conceito de comprometimento com atividades extras. Os dados da tabela 7 mostram que quase setenta por cento dos alunos conseguiram dedicar tempo para seus interesses pessoais durante o programa de intercâmbio.

Tabela 7 – Percepção de comprometimento com atividades extras por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu pude dedicar tempo para meus interesses pessoais durante o programa de intercâmbio de curta duração.	0%	5,26%	5,26%	10,52%	10,52%	26,31%	42,10%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

As questões vinte e sete a trinta do questionário estão relacionadas à ideia de condução de atividades pessoais na Internet. Os dados da tabela 8 mostram que apenas quarenta e dois por cento dos alunos norte-americanos intensificaram sua interação com o Facebook e com seus familiares durante o intercâmbio e trinta e seis por cento aumentou sua interação com amigos e colegas de trabalho através da Internet.

Tabela 8 – Percepção de atividades pessoais na internet por parte dos alunos norte-americanos

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com o Facebook durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	5,26%	26,31%	5,26%	10,52%	10,52%	10,52%	31,57%
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com a minha família durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	5,26%	26,31%	0%	15,78%	10,52%	15,78%	26,31%
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com meus amigos durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	15,78%	26,31%	0%	15,78%	5,26%	5,26%	31,57%
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com meus colegas de trabalho durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	5,26%	26,31%	0%	10,52%	21,05%	21,05%	15,78%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se concluir que menos da metade dos alunos aumentou suas interações na Internet durante as atividades do programa de intercâmbio. Por outro lado, quase

metade dos estudantes norte-americanos utilizou a Internet como uma forma de se comunicar com seus familiares e de acompanhar suas vidas. Essa interação pode ter um efeito positivo na manutenção de seus valores culturais e na percepção de suporte social e assim afetar a adaptação psicológica e acadêmica desses alunos (CEMALCILAR, FALBO e STAPLETON, 2005).

A seguir foi realizada uma análise das médias das respostas dos alunos norte-americanos em cada constructo do questionário. A partir da tabela 9, pode-se concluir que as médias das respostas por constructo foram entre 5,21 e 6,52. Com exceção das respostas do constructo atividades pessoais na Internet, que foi o constructo com as menores avaliações. Esse constructo obteve média 4,39 e também obteve o maior desvio padrão e o maior coeficiente de variação. Os outros constructos tiveram desvios padrões entre 0,64 e 1,78, enquanto o desvio padrão do último constructo foi de 2,16. Os coeficientes de variação ficaram em torno de 9,90% e 34,19%, enquanto o coeficiente de variação do último constructo foi de 49,30%. Os constructos integração social e comprometimento emocional obtiveram as maiores médias e os menores desvio padrão e coeficiente de variação.

Tabela 9 – Médias das percepções dos alunos norte-americanos

	Mínimo	Primeiro Quartil	Mediana	Média	Terceiro Quartil	Máximo	Desvio Padrão	Coeficiente de variação
Lealdade	3	6	7	6,31	7	7	0,95	15,12%
Integração Social	4	6	7	6,52	7	7	0,73	11,25%
Integração Acadêmica	3	6	7	6,24	7	7	1,07	17,19%
Confiança	1	5	6	5,85	7	7	1,46	25,05%
Comprometimento Cognitivo	1	4	6	5,21	7	7	1,78	34,19%
Comprometimento Emocional	5	6	7	6,52	7	7	0,64	9,90%
Comprometimento com Atividades Extras	2	5	6	5,73	7	7	1,52	26,52%
Atividades Pessoais na Internet	1	2	5	4,39	7	7	2,16	49,30%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017

4.2 Percepção dos Gestores Norte-Americanos

Os resultados das entrevistas realizadas com os gestores norte-americanos foram expostos nos quadros a seguir. Foram realizadas comparações entre as respostas desses gestores e com as percepções dos alunos norte-americanos.

Construto	Extrato de resposta dos gestores norte-americanos	Principal convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos	Comparação entre a percepção dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos
Lealdade	“Sim, eu recomendo fortemente o programa de intercâmbio para qualquer universitário americano...”. “Eu ficaria feliz em dirigir esse programa novamente...”. “Eu sou um participante contínuo desse programa”.	Todos os gestores afirmaram que recomendariam o programa de intercâmbio para outras pessoas e que participariam novamente dele. Além disso, eles dizem que ainda possuem ligações com os outros participantes e com o programa em si.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.
Integração Social	“Eu participei de todas as atividades... Minha interação com os outros gestores e com os alunos foi alta”.	Todos os gestores afirmaram ter participado de todas as atividades do intercâmbio. Os três gestores falaram que suas interações com os outros participantes foram muito positivas.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.
Integração Acadêmica	“...Eu fui para a China como parte de um programa de desenvolvimento profissional. Atualmente sou a assessora designada de estudantes internacionais na UNI. Sou voluntária em muitos projetos universitários...”.	Todos os gestores participam de outras atividades relacionadas a intercâmbio internacional e todos são ou já foram voluntários em projetos na universidade.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.
Confiança	“...Eu acredito que os funcionários do programa de intercâmbio de curta duração agiam de acordo com as propostas do programa de intercâmbio internacional. Eu confio nos administradores do programa”.	Todos os gestores acreditam que os funcionários do programa de intercâmbio sempre agiam de acordo com as propostas do programa. Todos afirmaram confiar nos administradores do programa.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.

Quadro 1 – Percepções por parte dos gestores norte-americanos. Fonte: Dados de campo coletados em setembro de 2017.

Construto	Extrato de resposta dos gestores norte-americanos	Principal convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos	Comparação entre a percepção dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos
Comprometimento Cognitivo	“...Uma das minhas especializações é projetar e liderar programas de intercâmbio internacional de curta duração que são verdadeiros cursos acadêmicos com créditos”.	Não houve convergência entre as respostas, já que os gestores norte-americanos participaram do programa por razões diferentes.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.
Comprometimento Emocional	“Eu estou muito satisfeita por ter participado desse programa de intercâmbio internacional de curta duração. Eu tenho sentimentos muito positivos em relação ao programa”.	Todos os gestores gostaram de ter participado do programa e têm sentimentos positivos em relação a ele.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.
Comprometimento com Atividades Extras	“Sim, eu consegui dedicar algum tempo para meus interesses pessoais durante o programa de intercâmbio internacional de curta duração”.	Todos os gestores afirmaram ter conseguido dedicar tempo para suas atividades pessoais.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.
Atividades Pessoais na Internet	“Eu usei Viber regularmente para interagir com minha família e com meus amigos. Eu publiquei algumas fotos e momentos na página do Facebook do grupo.”	Todos os gestores afirmaram ter usado a Internet frequentemente para falar com amigos, familiares e colegas de trabalho durante o programa de intercâmbio. Dois gestores falaram que publicaram fotos no Facebook durante a viagem.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos.

Quadro 2 – Percepção por parte dos gestores norte-americanos. Fonte: Dados de campo coletados em setembro de 2017.

A partir dos quadros 1 e 2, pode-se perceber que as percepções dos gestores norte-americanos e dos alunos norte-americanos convergiram em relação à maioria dos constructos. Apenas os conceitos relacionados ao comprometimento cognitivo e às atividades pessoais na Internet foram divergentes.

Os resultados indicam que os gestores norte-americanos demonstraram ter percepções positivas em relação a esse programa de intercâmbio. Os três gestores demonstraram ser leais ao programa e indicaram que sua integração com os outros participantes do programa durante as atividades do intercâmbio foi proveitosa. Além disso, eles indicaram confiar nos colaboradores do programa e indicaram ter desenvolvido um alto grau de comprometimento emocional, ou seja, os gestores norte-americanos indicam ter criado laços com o programa e com seus participantes (QUADROS 1 e 2).

Um dos gestores, apesar de ter ficado satisfeito com a experiência, sugeriu algumas mudanças em relação ao planejamento do programa. Essas mudanças envolvem encurtar a duração do intercâmbio, ou seja, diminuir a quantidade de dias de viagem; convidar menos palestrantes e disponibilizar mais tempo para ele mesmo dar aulas e palestras aos alunos. Também é possível perceber que os gestores norte-americanos têm o costume de participar frequentemente de projetos relacionados a intercâmbio internacional e atuam como voluntários em atividades na universidade regularmente (QUADRO 2).

Em relação ao comprometimento cognitivo, cada gestor optou participar do intercâmbio por razões diferentes. Um dos gestores escolheu participar do programa para realizar o sonho de conhecer a Amazônia. Já a gestora quis participar para adquirir habilidades que, no futuro, a ajudariam a estar preparada para liderar o programa. O outro gestor decidiu participar do programa porque o tema intercâmbio internacional de curta duração é uma de suas especializações, ou seja, ele se interessa muito por esse tipo de atividade (QUADRO 2).

Todos os gestores norte-americanos consideraram que houve tempo suficiente para suas atividades pessoais durante a viagem, nenhum deles precisou negligenciar seus interesses pessoais para poder acompanhar as visitas técnicas, as visitas culturais e as palestras do intercâmbio (QUADRO 2). Além disso, eles afirmaram ter feito uso da Internet constantemente para se comunicar com familiares e conhecidos através de redes sociais, apenas um dos gestores não afirmou ter publicado fotos e experiências no Facebook durante o programa (QUADRO 2). Ou seja, a Internet foi muito utilizada como meio de comunicação e como uma forma de cumprir obrigações profissionais e sociais (MIKAL, 2011).

4.3 Comparação entre as Percepções dos Alunos Norte-Americanos e dos Gestores Norte-Americanos

Nos resultados sobre lealdade, contidos na tabela 1 e no quadro 1, as percepções dos alunos e dos gestores foram muito parecidas. A grande maioria dos alunos, mais de

oitenta por cento, recomendaria o programa e participaria novamente dele, enquanto todos os gestores afirmaram que recomendariam e que participariam novamente do programa.

Nas questões sobre integração social, exibidos na tabela 2 e no quadro 1, as percepções, novamente, foram muito semelhantes. Quase noventa por cento dos alunos responderam ter participado frequentemente das atividades e ter convivido bem com os outros alunos. Os gestores também tiveram um contato positivo com os outros participantes do programa e afirmaram ter participado de todas as atividades.

No terceiro constructo, integração acadêmica, as percepções foram muito convergentes. Mais de setenta por cento dos alunos têm o costume de participar de grupos de afinidade na universidade e oitenta por cento de se voluntariar em projetos universitários. Todos os gestores já participaram de outros projetos relacionados a intercâmbio e já foram voluntários em atividades acadêmicas na universidade (TABELA 3 e QUADRO 1).

Em relação à confiança, as percepções, mostradas na tabela 4 e no quadro 1, foram, novamente, muito parecidas. Porém, pode-se perceber que os gestores confiavam mais nos colaboradores do programa do que os alunos. Todos os gestores confiavam nos colaboradores e acreditavam que eles agiam de acordo com as propostas do intercâmbio, enquanto mais de oitenta por cento dos alunos confiava nos colaboradores e mais de sessenta por cento acreditava que eles agiam de acordo com os interesses dos alunos. Apesar dessas avaliações, metade dos alunos não acreditava que os colaboradores souberam cumprir suas promessas.

Nas respostas sobre comprometimento cognitivo, exibidas na tabela 5 e no quadro 2, as percepções divergiram. As razões dos alunos e dos gestores para terem participado do programa foram muito diferentes. Para os alunos, as principais razões foram poder conviver com pessoas de outro país, estar melhor preparado para o mercado de trabalho, aprender sobre sustentabilidade e valorizar o currículo. Para um dos gestores, o motivo de ter participado foi realizar o sonho de conhecer a Amazônia; para o outro gestor, foi poder desenvolver suas pesquisas e experiências em programas de intercâmbio; para a gestora, a razão de ter participado foi para se preparar para poder gerenciar o programa de intercâmbio no futuro.

No sexto constructo, comprometimento emocional, as percepções convergiram. Tanto os gestores quanto os alunos tinham sentimentos positivos em relação ao programa. Todos os gestores gostaram de participar do programa e mais de oitenta por cento dos alunos têm orgulho de ter participado do projeto. Esses resultados, mostrados na tabela 6 e no quadro 2, indicam que os gestores e os alunos norte-americanos criaram vínculos com o programa e com as outras pessoas envolvidas no projeto, foi construído um relacionamento duradouro com o programa (MORGAN e HUNT, 1994).

Em relação ao comprometimento com atividades extras, as percepções foram parecidas. Mas, na opinião dos gestores, houve mais tempo para dedicar a atividades pessoais. Todos os gestores acreditavam que houve tempo suficiente para seus interesses pessoais durante o programa. Já os alunos, quase setenta por cento teve a mesma opinião (TABELA 7 e QUADRO 2).

No resultado sobre as atividades pessoais na Internet, as percepções não convergiram. Menos da metade dos alunos afirmaram ter aumentado suas interações na Internet, enquanto todos os gestores intensificaram o uso da Internet e de redes sociais. Uma possível explicação para esse resultado, exposto na tabela 8 e no quadro 2, seria que os jovens já possuem o costume de usar a Internet e as redes sociais com muita frequência, ou seja, durante a viagem eles interagiram muito através da Internet, mas sem aumentar essa frequência.

4.4 Percepção dos Alunos Brasileiros

As questões um a quatro do questionário estão relacionadas à percepção de lealdade do estudante. Os dados da tabela 10 indicam que mais de noventa por cento dos alunos recomendaria o programa para outras pessoas, está interessada em manter contato com os outros alunos que participaram do intercâmbio e participaria novamente dele. Mais de setenta por cento seria membro de uma ou mais organizações compostas pelos outros alunos do intercâmbio.

Tabela 10 – Percepção de lealdade por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu recomendaria o programa de intercâmbio de curta duração para outras pessoas.	0%	0%	0%	0%	6,66%	0%	93,33%
Eu estou muito interessado em manter contato com as pessoas que fizeram parte deste programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	6,66%	33,33%	60,00%
Se eu tivesse a oportunidade de participar novamente do programa de intercâmbio de curta duração, eu participaria.	0%	0%	0%	6,66%	0%	6,66%	86,66%
Eu seria um membro de qualquer organização de alunos participantes deste programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	6,66%	20,00%	13,33%	60,00%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se concluir que a grande maioria dos alunos ficou satisfeita com o programa e se sentiu leal a ele. As respostas demonstram lealdade por parte dos estudantes já que, segundo Bennet e Rundle-Thiele (2002), o termo lealdade se refere ao uso repetitivo de um serviço, existindo também as noções de retenção e de fidelidade ao programa de intercâmbio. Apesar dessa avaliação, os alunos estão menos interessados em manter contato com os outros participantes e em fazer parte de uma organização composta por eles.

As questões cinco, seis e sete do questionário estão relacionadas à ideia de integração social. De acordo com a tabela 11, apenas cinquenta e três por cento dos alunos participavam regularmente das atividades do intercâmbio, mais de setenta por cento manteve um contato positivo com os outros alunos do programa e mais de cinquenta por cento participava de atividades com alunos de outro país. Uma possível razão para a baixa integração social dos alunos brasileiros poderia ser a falta de tempo, já que esses alunos estavam no meio de um semestre acadêmico normal enquanto ocorriam as atividades do intercâmbio.

Tabela 11 – Percepção de integração social por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu regularmente participava das atividades relacionadas a intercâmbio, como as discussões em grupos, os passeios e os eventos culturais.	0%	0%	0%	20,00%	26,66%	20,00%	33,33%
Eu sempre mantive um contato positivo com os outros alunos participantes do programa de intercâmbio.	0%	0%	6,66%	20,00%	0%	33,33%	40,00%
Eu regularmente participava de atividades com alunos de fora do meu país.	0%	6,66%	13,33%	13,33%	13,33%	20,00%	33,33%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

As questões oito, nove e dez do questionário estão relacionadas ao constructo integração acadêmica. Os dados da tabela 12 demonstram que sessenta por cento dos alunos participavam das atividades extracurriculares do programa, menos de trinta por cento tem o costume de se envolver com grupos de afinidade na universidade e menos de dez por cento se envolve regularmente como voluntário em projetos universitários.

Tabela 12 – Percepção de integração acadêmica por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu regularmente participava de atividades extracurriculares relacionadas ao programa de intercâmbio de curta duração.	13,33%	13,33%	6,66%	6,66%	0%	20,00%	40%
Eu regularmente me envolvo com grupos de afinidade na universidade.	0%	20,00%	0%	26,66%	26,66%	26,66%	0%
Eu regularmente me envolvo como voluntário em grupos na universidade.	6,66%	26,66%	6,66%	33,33%	20,00%	6,66%	0%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

É possível concluir que a integração social e a integração acadêmica dos alunos brasileiros não foram muito intensas durante o programa de intercâmbio internacional. Além disso, esses alunos não têm o costume de participar regularmente de grupos e de projetos na universidade. Apenas metade dos estudantes brasileiros participou das atividades do programa e nem todos os alunos conseguiram socializar com outros participantes do intercâmbio. Ou seja, os alunos brasileiros não se sentiram muito confortáveis no ambiente do intercâmbio, não gostaram tanto das atividades propostas e indicaram que não conseguiram desenvolver vínculos sociais profundos com os outros participantes, de acordo com a definição de integração de Karp, Hughes e O’Gara (2008).

A baixa integração social e acadêmica por parte dos estudantes brasileiros durante o programa de intercâmbio pode ser uma consequência da falta de participação desses alunos em atividades ligadas a voluntariado na universidade durante a graduação. Esses alunos não têm o costume de se envolver como voluntário em projetos, apenas seis por cento afirmaram ter. Para a maioria, o programa foi a primeira oportunidade que tiveram de se envolver como voluntários e a primeira experiência envolvendo atividades acadêmicas com estrangeiros.

Grande parte das universidades brasileiras não realiza programas semelhantes a este ou atividades relacionadas à internacionalização, esse ainda é um assunto pouco explorado pelas instituições de ensino superior no Brasil. A falta de experiência somada à barreira linguística e ao fato de os alunos estarem no meio de um semestre acadêmico normal durante o intercâmbio podem ter sido fatores relevantes para a baixa participação nas atividades do programa.

Talvez a fraca integração social pode ter impactado na lealdade desses estudantes e por isso eles estão menos interessados em manter contato com os participantes do programa e em ser integrantes de organizações compostas por quem participou do intercâmbio.

A tabela 13 referente às questões onze a catorze do questionário está relacionada ao conceito de confiança. Os dados sugerem que mais de oitenta por cento dos alunos considera os colaboradores do programa íntegros, sessenta por cento tem certeza que os colaboradores sempre agiam de acordo com os interesses dos alunos, todos

os alunos confiam nos colaboradores e mais de oitenta por cento acredita que os colaboradores sabem cumprir suas promessas.

Tabela 13 – Percepção de confiança por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu usaria a palavra integridade para descrever os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	13,33%	33,33%	53,33%
Eu tenho certeza que os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração sempre agem de acordo com os interesses dos alunos.	0%	0%	0%	13,33%	26,66%	40,00%	20,00%
Eu confio nos colaboradores deste programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	0%	46,66%	53,33%
Os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração sabem cumprir suas promessas.	0%	0%	6,66%	0%	6,66%	53,33%	33,33%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se perceber que a confiança dos alunos brasileiros nos colaboradores do programa de intercâmbio é elevada. A confiança nos colaboradores do programa pode acarretar em uma maior convicção no serviço ofertado pela universidade e pode auxiliar na manutenção da relação entre os alunos e o programa (REHMAN, SHAREEF e ISHAQUE, 2012). Essa confiança também pode levar os estudantes a acreditar na integridade dos colaboradores do programa (MORGAN e HUNT, 1994). Deve-se ressaltar que uma quantidade significativa de alunos brasileiros não tem certeza que os colaboradores sempre agiam de acordo com os interesses do grupo, resultado semelhante à percepção dos alunos norte-americanos em relação à confiança. Esse dado pode indicar a necessidade de melhorar a comunicação entre os colaboradores e os alunos.

As questões quinze a vinte e três do questionário estão relacionadas ao comprometimento cognitivo. Os resultados da tabela 14 mostram que as razões mais escolhidas pelos alunos brasileiros para participar do programa de intercâmbio foram, principalmente, para ter a experiência de conviver com pessoas de outro país (todos os alunos escolheram essa opção) porque o programa trata de questões culturais

(mais de noventa por cento escolheu essa opção) e para ter a oportunidade de praticar a língua inglesa (mais de noventa por cento escolheu essa opção). Outras razões também muito escolhidas foram: estar melhor preparado para o mercado de trabalho (mais de setenta por cento escolheu essa opção) e tornar o currículo mais atraente (mais de setenta por cento escolheu essa opção).

Tabela 14 – Percepção de comprometimento cognitivo por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões ambientais.	20,00%	13,33 %	20,00%	26,66%	20,00%	0%	0%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões educacionais.	0%	6,66%	13,33%	13,33%	46,66%	0%	20,00%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões culturais.	0%	0%	0%	6,66%	0%	26,66 %	66,66%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões de negócios.	0%	6,66%	0%	13,33%	26,66%	20,00 %	33,33%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões de sustentabilidade.	13,33%	6,66%	20,00%	13,33%	13,33%	20,00 %	13,33%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque tenho interesse em praticar a língua inglesa.	0%	0%	0%	6,66%	0%	0%	93,33%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero ter a experiência de conviver com pessoas de outro país.	0%	0%	0%	0%	0%	13,33 %	86,66%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero estar melhor preparado para o mercado de trabalho.	0%	0%	6,66%	0%	20,00%	40,00 %	33,33%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero valorizar meu currículo.	0%	0%	6,66%	0%	20,00%	26,66 %	46,66%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

As razões para participar do programa de intercâmbio menos escolhidas pelos alunos brasileiros foram: o fato do programa tratar de questões ambientais (nenhum aluno escolheu essa opção), o fato do programa tratar de questões educacionais (apenas vinte por cento dos alunos escolheu essa opção) e o fato do programa tratar de questões de sustentabilidade (apenas trinta por cento dos alunos escolheu essa opção).

As respostas condizem com a pesquisa realizada por Chieffo e Griffiths (2004) onde as razões para participar de um intercâmbio internacional mais importantes para os estudantes eram conhecer e apreciar uma cultura diferente do seu país, adquirir conhecimentos relacionados aos temas do curso e desenvolver outro idioma e a habilidade de comunicação. Norviliene (2012) também aponta como motivos para participar de um programa de intercâmbio a oportunidade de conhecer outras pessoas e de aperfeiçoar outro idioma. Essas razões foram muito relevantes para esses alunos, já que existem relativamente poucas oportunidades para participar de atividades de intercâmbio internacionais nas universidades brasileiras.

As questões vinte e quatro e vinte e cinco do questionário estão relacionadas ao constructo comprometimento emocional. Os resultados expostos na tabela 15 demonstram que mais de setenta por cento dos alunos se sentiram ligados ao programa de intercâmbio e que mais de noventa por cento teve orgulho de ter participado desse projeto.

Tabela 15 – Percepção de comprometimento emocional por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu me senti muito ligado ao programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	0%	26,66%	13,33%	60,00%
Eu tenho orgulho de participar do programa de intercâmbio de curta duração.	0%	0%	0%	6,66%	0%	13,33%	80,00%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Pode-se concluir que os alunos brasileiros se mostraram muito comprometidos emocionalmente com o programa de intercâmbio, apesar deles se sentirem mais

orgulhosos do que ligados ao programa. Ou seja, os estudantes indicaram que a relação criada entre eles e o programa é importante e o esforço para mantê-la é válido (MORGAN e HUNT, 1994). Pode-se dizer que foi criada uma relação de proximidade entre os estudantes brasileiros e o programa, já que a criação e a manutenção dessa relação dependem do grau de comprometimento dos participantes (REHMAN, SHAREEF e ISHAQUE, 2012). Quanto maior o comprometimento emocional dos alunos, maior a possibilidade desses alunos estabelecerem laços com os outros participantes e com o programa em si.

A questão vinte e seis do questionário está relacionada ao comprometimento com atividades extras. Os dados da tabela 16 demonstram que menos de quarenta por cento dos alunos conseguiu dedicar tempo para interesses pessoais durante as atividades do programa de intercâmbio.

Esse resultado sugere que a grande maioria dos alunos brasileiros teve dificuldade para administrar o tempo enquanto participava do programa. Uma das razões para isso poderia ser, novamente, o fato de que dos alunos brasileiros estavam no meio de um semestre acadêmico normal quando os alunos norte-americanos chegaram à Brasília. Ou seja, as atividades do intercâmbio levaram os alunos brasileiros a se afastar de sua rotina diária normal e assim diminuir o tempo disponível para outros compromissos e interesses.

Tabela 16 – Percepção de comprometimento com atividades extras por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu pude dedicar tempo para meus interesses pessoais durante o programa de intercâmbio de curta duração.	6,66%	6,66%	20,00%	13,33%	20,00%	20,00%	13,33%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

As questões vinte e sete a trinta do questionário estão relacionadas às atividades pessoais na Internet. Os resultados da tabela 17 indicam que menos de cinquenta por cento dos alunos intensificou suas interações com o Facebook durante as atividades do intercâmbio, menos de dez por cento intensificou sua interação pelo Internet com

a família, menos de trinta por cento intensificou sua interação pela Internet com seus amigos e menos de dez por cento aumento sua interação pela Internet com colegas de trabalho. Vale ressaltar que os alunos brasileiros estavam vivendo em sua rotina normal e, provavelmente, convivendo com suas famílias, amigos e colegas de trabalho. Esse pode ser um motivo pelo qual suas interações através da Internet não aumentaram significativamente.

Tabela 17 – Percepção de atividades pessoais na Internet por parte dos alunos brasileiros

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com o Facebook durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	0%	13,33%	6,66%	20,00%	13,33%	33,33%	13,33%
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com a minha família durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	13,33%	33,33%	26,66%	13,33%	6,66%	6,66%	0%
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com meus amigos durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	0%	33,33%	13,33%	20,00%	6,66%	20,00%	6,66%
Eu intensifiquei minhas atividades de interação na Internet com meus colegas de trabalho durante as atividades do intercâmbio de curta duração.	13,33%	13,33%	33,33%	13,33%	20,00%	6,66%	0%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

Com a interação pela Internet, a integração social dos alunos poderia ter sido mais positiva e a percepção de suporte dado pelos brasileiros poderia ter sido maior (MIKAL e GRACE, 2012). O uso da Internet também facilita a criação de amizades entre os participantes do intercâmbio (MIKAL, 2011).

Na próxima secção, foi realizada uma análise das médias das respostas dos alunos brasileiros em cada constructo do questionário. A partir da tabela 18, pode-se concluir que as médias das respostas por constructo foram entre 4,26 e 6,60. Com exceção das respostas do constructo atividades pessoais na Internet, que foi o constructo com

as menores avaliações. Esse constructo obteve média 3,73 e também obteve o maior coeficiente de variação.

Os constructos tiveram desvios padrões entre 0,78 e 1,87, sendo que a integração acadêmica obteve o maior desvio padrão e a lealdade o menor. Os coeficientes de variação ficaram em torno de 11,90% e 45,96%. Os constructos lealdade e comprometimento emocional obtiveram as maiores médias e os menores desvio padrão e coeficiente de variação.

Tabela 18 – Médias das percepções dos alunos brasileiros

	Mínimo	Primeiro Quartil	Mediana	Média	Terceiro Quartil	Máximo	Desvio Padrão	Coeficiente de variação
Lealdade	4	6,25	7	6,60	7	7	0,78	11,90%
Integração Social	2	4	6	5,57	7	7	1,42	25,49%
Integração Acadêmica	1	2	4	4,26	6	7	1,87	43,96%
Confiança	3	6	6	6,16	7	7	0,88	14,37%
Comprometimento Cognitivo	1	5	6	5,54	7	7	1,71	31,00%
Comprometimento Emocional	4	6	7	6,50	7	7	0,86	13,24%
Comprometimento com Atividades Extras	1	3	5	4,46	6	7	1,80	40,46%
Atividades Pessoais na Internet	1	2	3,5	3,73	5	7	1,71	45,96%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

4.5 Percepção dos Gestores Brasileiros

Os resultados das entrevistas realizadas com os gestores brasileiros foram expostos nos quadros a seguir. Foram realizadas comparações entre as respostas desses gestores e com as percepções dos alunos brasileiros.

Construto	Extrato de resposta dos gestores brasileiros	Principal convergência entre as percepções dos gestores brasileiros	Comparação entre a percepção dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros
Lealdade	"Recomendo o programa de intercâmbio, pois através deste o aluno é capaz de conhecer novas pessoas, culturas e outras formas de pensar, além de novas práticas e recursos de estudo, abrindo-se para novas possibilidades".	Os gestores brasileiros demonstraram ter gostado da experiência. Todos afirmaram que recomendariam o programa de intercâmbio a outras pessoas e dois deles falaram que se sentiram muito ligados ao projeto.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros.
Integração Social	"Particpei diariamente de ao menos uma atividade...". "Tive curiosidade para conhecer cada um dos participantes, conhecer suas vidas, suas motivações para participar do programa (especialmente os estudantes)....".	Dois dos gestores participaram de quase todas as atividades e interagiram muito com os outros participantes. A outra gestora não participou das atividades e só interagiu com os participantes por e-mail e por mensagens de celular, pois ela cuidava dos assuntos administrativos relativos ao programa.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros.
Integração Acadêmica	"Sim, trabalhei com intercâmbio na minha graduação, recebi intercambistas em minha casa ainda na infância...". "Os grupos de afinidade com os quais estou atualmente envolvida são o grupo de ciclismo mountain bike, e o grupo de remo em canoa havaiana VA'A".	Uma das gestoras sempre teve o costume de participar de atividades relacionadas a intercâmbio internacional e de se relacionar com grupos de afinidade. O gestor participa de grupos de afinidade e faz parte de um projeto relacionado a intercâmbio cultural.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros.
Confiança	"Confiei plenamente nas pessoas envolvidas...". "Quanto à programação, algumas vezes tiveram que ocorrer ajustes, e o programa também contempla tempo livre para atividades de integração que eram pensadas de última hora, e flexíveis para adaptar aos desejos do grupo".	Todos os gestores afirmaram que confiavam nos envolvidos no programa de intercâmbio. Também falaram que foram necessários alguns ajustes na programação e por isso as atividades nem sempre corriam de acordo com o planejado. Mas mesmo com as mudanças, os participantes foram capazes de se adaptar.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros

Quadro 3 – Percepções por parte dos gestores brasileiros. Fonte: Dados de campo coletados em setembro de 2017.

Construto	Extrato de resposta dos gestores brasileiros	Principal convergência entre as percepções dos gestores brasileiros	Comparação entre a percepção dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros
Comprometimento Cognitivo	“Porque acreditei que poderia contribuir com minhas experiências prévias, e porque acredito que as habilidades multiculturais precisam ser exercitadas continuamente”.	Não houve convergência entre as respostas, já que os gestores brasileiros participaram do programa por razões diferentes.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros
Comprometimento Emocional	“Sinto-me muito orgulhosa. Acho que o programa foi um sucesso. Os conteúdos que o programa oportunizou através da programação acadêmica, visitas técnicas, e atividades culturais foi muito enriquecedor”.	Todos os gestores afirmaram sentir orgulho por ter participado do projeto.	Pode-se concluir que houve convergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros.
Comprometimento com Atividades Extras	“Algumas atividades foram suprimidas, mas muitas vezes meus próprios hobbies se integraram com as atividades do grupo, por exemplo fazer um trekking e conhecer o meio ambiente do cerrado, cachoeiras...”.	Para os outros gestores, não houve falta de tempo para realizar atividades pessoais.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros
Atividades Pessoais na Internet	“Utilizei bastante para me comunicar e interagir. Publiquei poucas fotos, porque normalmente não publico muitas fotos mesmo, ou seja, mantive meu ritmo usual de utilização da internet para interagir com amigos e familiares. Por outro lado, a comunicação com os participantes do programa de curta duração através das redes sociais foi bastante intensa”.	Dois dos gestores afirmaram ter postado fotos no Facebook e ter utilizado as redes sociais com certa frequência para interagir principalmente com os outros participantes do programa.	Pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros

Quadro 4 – Percepções por parte dos gestores brasileiros. Fonte: Dados de campo coletados em setembro de 2017.

A partir dos quadros 3 e 4, pode-se concluir que houve divergência entre as percepções dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros em relação à maioria dos constructos. Apenas os conceitos relacionados à lealdade, à confiança e ao comprometimento emocional obtiveram percepções similares entre os dois grupos.

Os resultados indicam que os gestores brasileiros demonstram ser leais ao programa e demonstram confiar nos seus colaboradores (QUADRO 3). Os resultados também indicam um alto grau de comprometimento emocional por parte dos gestores e um alto grau de comprometimento com atividades extras, já que todos os gestores

afirmaram ter sido possível realizar atividades pessoais durante o intercâmbio (QUADRO 4).

Uma das gestoras brasileiras é funcionária do departamento de administração da UnB e lidava apenas com os assuntos administrativos do programa e por isso sua integração social foi baixa e não houve o aumento da frequência de suas atividades pessoais na Internet durante as atividades do intercâmbio. Além disso, ela foi a única gestora brasileira que afirmou não participar de outros projetos relacionados a intercâmbio internacional, não se relacionar com grupos de afinidade e não atuar como voluntária na universidade (QUADROS 3 e 4).

Em relação à integração acadêmica, dois gestores participam de grupos de afinidades e de outras atividades relacionadas a intercâmbio internacional, porém somente um deles afirmou participar como voluntário em projetos na universidade (QUADRO 3). Em relação ao comprometimento cognitivo, os gestores optaram por participar do programa de intercâmbio por motivos diferentes. O gestor escolheu participar para ampliar suas atividades na UnB e por questões de afinidade com um dos líderes do programa, uma das gestoras escolheu participar porque queria contribuir com suas experiências prévias e por apoiar esse tipo de projeto. A outra gestora afirmou ter participado do programa porque queria aprender a trabalhar com projetos de extensão e para atender o pedido de seu chefe (QUADRO 4).

4.6 Comparação entre as Percepções dos Alunos Brasileiros e dos Gestores Brasileiros

Em relação à noção de lealdade, pode-se perceber que a percepção dos alunos e dos gestores foi muito parecida. Tanto os gestores quanto os alunos gostaram do programa e o recomendariam a outras pessoas. Também afirmaram que, se possível, participariam dele novamente, principalmente os gestores. (TABELA 10 e QUADRO 3).

Na ideia de integração social, as percepções, exibidas na tabela 11 e no quadro 3, não foram similares. Dois dos três gestores brasileiros participaram frequentemente

das atividades do programa e interagiram muito com os outros participantes. Porém, menos de sessenta por cento dos alunos participaram com frequência das atividades do intercâmbio. Apesar disso, setenta por cento interagiu positivamente com os outros alunos. A baixa participação dos alunos poderia ser explicada pelo fato de eles estarem cursando as matérias do curso de administração normalmente.

A percepção de integração acadêmica também não obteve resultados parecidos. Dois dos gestores participam de grupos de afinidade, mas menos de trinta por cento dos alunos fizeram essa afirmação. Já em relação a trabalhos voluntários, tanto os gestores quanto os alunos não se envolvem regularmente como voluntários em grupos na universidade. Apenas uma das gestoras e menos de dez por cento dos alunos têm esse costume (TABELA 12 e QUADRO 3).

Os resultados relativos à confiança dos alunos e dos gestores, contidos na tabela 13 e no quadro 3, demonstraram que todos os participantes brasileiros confiavam nos colaboradores do programa. Todos os gestores acreditam que os colaboradores agiam de acordo com a programação, apesar de terem sido feitas algumas mudanças de última hora. Mas apenas sessenta por cento dos alunos acredita que os colaboradores agiam de acordo com os interesses dos alunos.

Em relação ao constructo comprometimento cognitivo, as percepções, mostradas na tabela 14 e no quadro 4, não foram convergentes. Os estudantes escolheram participar do programa para conviver com outra cultura, para praticar o inglês e para se tornarem mais atraentes no mercado de trabalho. Já os gestores participaram para realizar mais atividades na UnB, para contribuir com suas experiências de intercâmbio ou por questões administrativas.

Já o conceito de comprometimento emocional obteve percepções similares, já que tanto os gestores quanto a grande maioria dos alunos se sentem orgulhosos por terem participado do programa de intercâmbio. Os gestores se sentem satisfeitos com suas participações no programa e mais de setenta por cento dos alunos se sente muito ligado ao projeto (TABELA 15 e QUADRO 4).

Os resultados das percepções do constructo comprometimento com atividades extras, exibidos na tabela 16 e no quadro 4, não foram similares. Para os gestores, não houve uma falta significativa de tempo para dedicar às suas atividades pessoais. Para mais

de sessenta por cento dos alunos, não foi possível dedicar tempo para interesses pessoais durante as atividades do programa de intercâmbio.

Uma possível explicação para esse resultado, já citada anteriormente, seria o fato de que os alunos brasileiros estavam no meio de um semestre acadêmico normal quando o programa de intercâmbio foi iniciado e por isso não havia tempo suficiente para realizar as atividades do intercâmbio, realizar as atividades do curso e realizar atividades pessoais. Uma solução para esse problema poderia ser modificar a data do programa para o início do semestre, assim não coincidiria com a época de provas e de entrega de trabalhos.

O constructo atividades pessoais na Internet obteve percepções diferentes, já que dois dos gestores aumentaram a frequência de uso de redes sociais, enquanto menos de cinquenta por cento dos alunos intensificaram suas interações na Internet com o Facebook (TABELA 17 e QUADRO 4). Aqui pode ser utilizada a mesma explicação dada na comparação entre os gestores norte-americanos e os alunos norte-americanos. Os alunos provavelmente não aumentaram suas interações na Internet porque eles já fazem uso da Internet e das redes sociais constantemente em suas rotinas normais.

4.7 Comparação entre as Percepções dos Alunos Brasileiros e dos Alunos Norte-Americanos

Em relação ao conceito lealdade do estudante, as percepções dos brasileiros e dos americanos foram convergentes. As avaliações dos brasileiros foram um pouco melhores na primeira e na terceira questões. Quase noventa por cento dos alunos americanos e mais de noventa por cento dos alunos brasileiros afirmaram que recomendariam o programa a outra pessoa, mais de noventa por cento dos americanos e dos brasileiros estavam interessados em manter contato com os outros participantes do intercâmbio, quase oitenta por cento dos americanos e mais de noventa por cento dos brasileiros participariam novamente do programa e quase oitenta por cento dos americanos e dos brasileiros seriam um membro de uma organização que envolvesse os participantes do programa (TABELAS 1 e 10).

Em relação à integração social, pode-se perceber que os norte-americanos participaram mais das atividades do que os brasileiros. Quase noventa por cento dos norte-americanos participaram regularmente das atividades enquanto menos de sessenta por cento dos brasileiros participaram dessas atividades. Além disso, os norte-americanos demonstraram ter mantido um contato melhor com os outros alunos do que os brasileiros. Também é possível perceber que os norte-americanos participaram, com maior frequência, de atividades com alunos estrangeiros do que os brasileiros (TABELAS 2 e 11).

A intensa integração dos alunos norte-americanos sugere que eles obtiveram uma percepção melhor sobre as situações acadêmicas e de socialização do programa do que os alunos brasileiros (TEIXEIRA, CASTRO e ZOLTOWSKI, 2012). Porém, um fator a ser considerado é que os alunos brasileiros estavam no meio de um semestre acadêmico normal enquanto ocorriam as palestras e as visitas técnicas e culturais do intercâmbio.

Na integração acadêmica, os norte-americanos participaram com maior regularidade das atividades extracurriculares do programa. Quase vinte por cento a mais dos alunos norte-americanos em comparação com os brasileiros. Além disso, os norte-americanos se envolvem em grupos de afinidade na universidade e como voluntários com uma frequência muito maior do que os brasileiros. Somente vinte e seis por cento dos alunos brasileiros indicaram participar de grupos de afinidade. Um grupo menor ainda de estudantes brasileiros, apenas seis por cento, indicou que já foi voluntário em projetos universitários. Por outro lado, quase setenta por cento dos americanos participam de grupos de afinidades e quase noventa por cento participa de projetos na universidade como voluntários. Esses resultados, contidos nas tabelas 3 e 12, demonstram uma diferença cultural entre as universidades brasileiras e norte-americanas.

Em relação à confiança, os brasileiros demonstraram confiar mais nos colaboradores. Quase noventa por cento dos alunos brasileiros e setenta por cento dos alunos americanos consideraram os colaboradores do programa íntegros. Todos os brasileiros e quase noventa por cento dos americanos confiavam nos colaboradores. Setenta por cento dos americanos e sessenta por cento dos alunos brasileiros acreditavam que os colaboradores sempre agiam de acordo com os interesses dos

alunos. Quase noventa por cento dos brasileiros acreditavam que eles cumpriram suas promessas, porém apenas cinquenta por cento dos norte-americanos afirmaram o mesmo. (TABELAS 4 e 13).

No comprometimento cognitivo, os alunos brasileiros e americanos demonstraram ter os mesmos interesses, com algumas exceções. As diferentes percepções estão exibidas na tabela 19.

Tabela 19 – Diferenças do comprometimento cognitivo entre os alunos

	Alunos Brasileiros	Alunos Americanos
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões ambientais.	0%	21,05%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões educacionais.	20,00%	10,52%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões culturais.	93,32%	63,14%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões de negócios.	53,33%	26,30%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque trata de questões de sustentabilidade.	33,33%	73,67%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque tenho interesse em praticar a língua inglesa /aprender português.	93,33%	31,57%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero ter a experiência de conviver com pessoas de outro país.	100%	84,20%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero estar melhor preparado para o mercado de trabalho.	73,33%	78,94%
Eu escolhi esse programa de intercâmbio de curta duração porque quero valorizar meu currículo.	73,32%	68,41%

Fonte: Dados de campo coletados de maio a junho de 2017.

As principais razões para os alunos brasileiros participarem do programa foram: ter a oportunidade de conviver com pessoas de outro país (100%), praticar a língua inglesa (93,33%), aprender sobre outras culturas (93,32%), estar melhor preparado para o mercado de trabalho (73,33%), valorizar o currículo (73,32%) e aprender sobre negócios (53,33%). Já para os americanos, as principais razões foram: conviver com pessoas de outro país (84,20%), se preparar para o mercado de trabalho (78,94%), aprender sobre sustentabilidade (73,67%), melhorar o currículo (68,41%) e aprender sobre outras culturas (63,14%). Esses resultados demonstram que os americanos estavam mais interessados em aprender sobre sustentabilidade e os brasileiros queriam aprender sobre negócios e praticar a língua inglesa (TABELAS 5 e 14).

Praticar o inglês foi uma das grandes vantagens do programa, já que uma das barreiras enfrentadas pelos estudantes brasileiros no processo de internacionalização de sua formação acadêmica é o uso da língua inglesa (SENA, MATOS e MACHADO, 2014). Os motivos mais escolhidos pelos estudantes podem ser relacionados aos seguintes objetivos do processo de internacionalização da formação profissional (DE WIT, 2002, 83-102): entendimento mútuo entre diferentes países, competitividade, mercado de trabalho e desenvolvimento de competências interculturais.

No comprometimento emocional, as percepções, exibidas nas tabelas 6 e 15, foram muito parecidas, mas os norte-americanos se mostraram mais comprometidos emocionalmente do que os brasileiros. Quase noventa por cento dos norte-americanos e setenta por cento dos brasileiros se sentiram muito ligados ao programa. Todos os norte-americanos e mais de noventa por cento dos brasileiros sentiram orgulho de ter participado do intercâmbio. O envolvimento com o programa demonstrado pelos alunos pode levar ao aumento da confiança nos colaboradores, à uma percepção maior de valor do serviço prestado e a um maior grau de lealdade dos estudantes (ESPARTEL, SAMPAIO e PERIN, 2008).

No comprometimento com atividades extras, as percepções, contidas nas tabelas 7 e 16, foram pouco similares. Menos de quarenta por cento dos brasileiros conseguiu dedicar tempo para interesses pessoais, enquanto quase setenta por cento dos norte-americanos considerou que houve tempo suficiente para realizar atividades pessoais. O baixo comprometimento dos alunos brasileiros pode ter sido causado pela grande

quantidade de compromissos, já que esses alunos estavam cursando normalmente matérias de seu curso.

Em relação às atividades pessoais na Internet, as percepções foram divergentes, com exceção da primeira questão. Mais ou menos quarenta por cento dos brasileiros e dos norte-americanos intensificaram suas atividades de interação na Internet com o Facebook, quarenta por cento dos norte-americanos e menos de dez por cento dos brasileiros intensificaram suas atividades de interação com familiares, menos de trinta por cento dos brasileiros e quase quarenta por cento dos norte-americanos intensificaram suas interações com amigos. Quase quarenta por cento dos norte-americanos e menos de dez por cento dos brasileiros aumentaram suas interações com colegas de trabalho.

Pode-se perceber que apesar de ambos os grupos não terem aumentado suas interações na Internet significativamente, os norte-americanos interagiram mais na Internet do que os brasileiros. Vale ressaltar novamente que os alunos brasileiros estavam vivendo suas rotinas normais e, provavelmente, estavam mantendo contato regular com seus familiares, amigos e colegas de trabalho (TABELAS 8 e 17).

4.8 Comparação entre as Percepções dos Gestores Brasileiros e dos Gestores Norte-Americanos

No constructo lealdade, as percepções dos gestores norte-americanos e dos gestores brasileiros foram muito similares. De acordo com os quadros 1 e 3, todos afirmaram que recomendariam o programa a outras pessoas e que se sentem ligados a ele. Apenas uma das gestoras brasileiras não comentou sobre suas ligações com o programa. Tanto os gestores norte-americanos quanto os gestores brasileiros demonstram ser fiéis ao programa de intercâmbio.

Sobre o conceito de integração social, as percepções novamente foram parecidas. De acordo com as respostas, contidas nos quadros 1 e 3, todos os gestores participaram da maior parte das atividades do intercâmbio e se relacionaram bem com os outros participantes. Com exceção de uma das gestoras brasileiras, que não participava das

atividades e não interagiu regularmente com os outros participantes já que ela cuidava das questões administrativas do programa. Tanto os gestores norte-americanos quanto os gestores brasileiros indicam que foram capazes de se integrar socialmente durante as atividades do programa de intercâmbio.

No constructo integração acadêmica, as percepções não foram tão similares. Pode-se perceber, pelos quadros 1 e 3, que os gestores norte-americanos costumam participar mais de atividades relacionadas a intercâmbio do que os gestores brasileiros e se voluntariam em projetos da universidade com maior frequência. Dos gestores norte-americanos, todos afirmaram que realizam outras atividades relacionadas a intercâmbio e que são voluntários. Já os brasileiros, apenas uma das gestoras participa regularmente de atividades relacionadas a intercâmbio. Nenhum dos gestores brasileiros falou sobre participar como voluntário em projetos da universidade.

Esses resultados demonstram que as universidades norte-americanas estão mais envolvidas com assuntos sobre intercâmbio e sobre internacionalização do que as brasileiras. Um dos países mais engajados no processo de internacionalização é os Estados Unidos e, por isso, suas universidades realizam a maior parte das pesquisas e dos estudos sobre internacionalização do mundo (ALTBACH e KNIGHT, 2007). Por outro lado, a academia brasileira é menos engajada nesse processo (LAUS, 2004) devido à falta de estratégias de internacionalização integradas aos objetivos das instituições de ensino (GACEL-ÁVILA, 2007) e à falta de pesquisas na área (AMARANTE e VERDU, 2015). O processo de internacionalização no Brasil se dá, muitas vezes, por meio de programas de intercâmbios realizados a partir do incentivo de professores em universidades públicas (GACEL-ÁVILA, 2007), que é o caso deste programa.

Em relação à confiança, as percepções foram convergentes. Todos os gestores confiam nos colaboradores do programa de intercâmbio e acreditam que eles, quando possível, agiam de acordo com as propostas do programa. Os resultados, mostrados nas tabelas 1 e 3, sugerem que os gestores confiam no programa de intercâmbio.

As percepções sobre comprometimento cognitivo foram muito divergentes. De acordo com os quadros 2 e 4, os gestores participaram do programa por motivos diferentes.

Porém, pode-se perceber que todos, com exceção de um dos gestores americanos, decidiram participar do programa por questões profissionais.

No conceito comprometimento emocional, as percepções foram similares. Todos os gestores têm orgulho de ter participado do programa e têm sentimentos positivos em relação a ele. Esses resultados, exibidos nos quadros 2 e 4, sugerem que os gestores consideraram o programa de intercâmbio uma experiência positiva e que impactou suas vidas pessoais e profissionais. O intercâmbio proporcionou experiências socioculturais e educacionais tanto para os intercambistas quanto para quem os recebeu e conviveu com eles durante as três semanas de viagem (TOMAZZONI e OLIVEIRA, 2013).

No constructo comprometimento com atividades extras, as percepções foram novamente similares. Todos os gestores afirmaram que houve tempo para realizar atividades pessoais durante o programa de intercâmbio. Apenas uma das gestoras brasileiras disse que às vezes precisou suprimir seus interesses pessoais (QUADROS 2 e 4). Essas respostas sugerem que o planejamento do cronograma do intercâmbio foi elaborado de forma eficiente, já que, na visão dos gestores, não houve um excesso de atividades a serem realizadas durante a viagem.

Em relação às atividades pessoais na Internet, as percepções foram parecidas. De acordo com os quadros 2 e 4, todos os gestores, com exceção de uma das gestoras brasileiras, aumentaram suas interações na Internet e publicaram fotos em redes sociais durante as atividades do intercâmbio.

Foi possível perceber que os gestores americanos utilizaram a Internet para interagir com amigos, familiares e colegas de trabalho com maior frequência do que os gestores brasileiros. Porém, durante o programa, os gestores brasileiros continuaram convivendo regularmente com seus familiares, amigos e colegas de trabalho e por isso não havia a necessidade de aumentar suas interações por meio da Internet e das redes sociais.

4.9 Comparação entre o Projeto e a Percepção Geral dos Participantes

Ao avaliar o programa de intercâmbio internacional de curta duração como um projeto, seu desenvolvimento está de acordo com a literatura. O projeto Intercâmbio de Curta Duração entre a Universidade de Brasília e a Universidade de Norte de Iowa em Administração e Negócios consistiu em atividades que resultaram em um novo serviço oferecido pela Universidade de Brasília que trouxe benefícios para seus usuários (KERZNER, 1999). Esse projeto foi usado para a iniciação de um novo serviço que englobou processos temporários que visavam como objetivo específico a internacionalização do departamento de Administração (SHENHAR e DVIR, 2007). O programa foi capaz de cumprir suas metas dentro do planejamento. Ou seja, cumpriu dentro do escopo, dos custos e do cronograma, que são os principais obstáculos na execução de um projeto (ALIAS et al., 2014).

O programa foi temporário mas existe a demanda por mais projetos como este na Universidade de Brasília. Durante as atividades do intercâmbio, não houve problemas, incidentes ou reclamações que afetaram o desenvolvimento do programa. Os alunos não foram expostos a nenhum tipo de risco durante essas atividades.

O intercâmbio entre a UnB e a UNI pode ser considerado uma visita de estudo de acordo com a classificação de Sachau, Brasher e Fee (2010) sobre programas de intercâmbio internacionais de curta duração. Isso porque as visitas de estudo têm duração de no máximo 28 dias e o programa teve duração de 21 dias. Durante a visita de estudo, os alunos viajam para diferentes cidades e realizam visitas técnicas e culturais, que foi o que ocorreu durante as visitas a Manaus e à Brasília. Além disso a viagem é atrelada a um tema específico, que nesse caso era sustentabilidade.

O programa de intercâmbio oferecia a possibilidade de conviver com pessoas de outra cultura, de aprender ou praticar outro idioma, de desenvolver habilidades de comunicação e de aprender sobre questões de sustentabilidade e de negócios. Os objetivos do programa (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017) convergem com os interesses dos alunos e dos gestores, que podem ser vistos nas tabelas 5 e 14 e nos quadros 2 e 4. Ou seja, o projeto pode ser considerado um sucesso, já que as expectativas dos envolvidos foram atingidas (ALIAS et al., 2014).

A confiança dos participantes do intercâmbio nos colaboradores e o alto grau de comprometimento emocional sugerem que houve um comprometimento dos participantes em relação ao programa, que é um dos fatores chave para o sucesso de um projeto (THIELMAAN e SILVA, 2014). O fato do programa oferecer conhecimentos sobre a Amazônia e sobre o cerrado são muito benéficos para os envolvidos, pois intercâmbios associados a experiências envolvendo sustentabilidade podem aumentar a noção de cidadania global (TARRANT, RUBIN e STONER, 2014).

Grande parte dos alunos afirmou estar disposto a participar novamente do programa e a recomendá-lo a outras pessoas. Esse fato, de acordo com a definição de lealdade de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), sugere que os alunos são leais ao projeto já que eles possuem uma atitude emocional e cognitiva positiva em relação ao serviço e o usariam novamente.

De forma geral, pode-se concluir que não houve convergência entre as percepções dos gestores brasileiros e as percepções dos alunos brasileiros em relação a maioria dos constructos. Apenas as questões relacionadas à lealdade, confiança e comprometimento emocional obtiveram avaliações semelhantes.

As percepções dos alunos norte-americanos e dos alunos brasileiros também não foram similares em metade dos constructos. As respostas dos alunos convergiram nas questões sobre lealdade, confiança, comprometimento cognitivo e comprometimento emocional. Apesar de sua relativamente baixa integração, os alunos brasileiros foram mais beneficiados com o programa do que os norte-americanos. Isso porque esse tipo de projeto não é realizado frequentemente na UnB e nas outras universidades do Brasil, ou seja, atividades relacionadas a intercâmbio internacional são uma novidade para os alunos brasileiros.

Já as percepções dos gestores norte-americanos e as percepções dos alunos norte-americanos convergiram, com exceção de apenas dois constructos. Somente os conceitos de comprometimento cognitivo e de atividades pessoais na Internet não tiveram avaliações parecidas.

As percepções entre os gestores brasileiros e os gestores norte-americanos também foram convergentes em quase todos os conceitos. As únicas questões que não obtiveram resultados semelhantes foram as relacionadas aos conceitos de integração acadêmica e de comprometimento cognitivo. Aqui novamente os mais beneficiados

foram os gestores brasileiros, que não têm muitas oportunidades de participar de atividades relacionados a internacionalização e em projetos como voluntários na universidade.

Mesmo com as divergências entre parte das avaliações feitas pelos alunos e gestores, os participantes perceberam o programa de intercâmbio de forma positiva. As percepções dos constructos lealdade, confiança e comprometimento emocional foram constantes entre os quatro grupos. Todos os participantes avaliaram bem esses conceitos. Já a integração acadêmica, o comprometimento cognitivo e as atividades pessoais na Internet foram os tópicos que obtiveram as menores percepções convergentes.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar e comparar as percepções entre brasileiros e norte-americanos durante a experiência de um intercâmbio internacional de curta duração. Os resultados sugerem que as percepções dos alunos brasileiros e dos alunos norte-americanos foram discordantes em uma parte considerável dos constructos estudados, já as percepções dos gestores brasileiros e norte-americanos foram similares na maior parte desses constructos. Apesar das discordâncias, a grande maioria dos participantes, tanto dos alunos quanto dos gestores, demonstraram lealdade, confiança e comprometimento emocional em relação ao programa. As avaliações dos gestores brasileiros e dos alunos brasileiros foram divergentes em relação à maioria dos conceitos analisados. Já os gestores e os alunos norte-americanos demonstraram percepções similares em quase todos os constructos.

Os resultados demonstraram que os conceitos lealdade e comprometimento emocional foram os mais bem avaliados em todos os grupos. Os conceitos integração acadêmica, comprometimento cognitivo e atividades pessoais na Internet obtiveram as percepções mais variadas entre as avaliações dos alunos e dos gestores.

As respostas indicam que os norte-americanos se envolvem muito mais do que os brasileiros com iniciativas relativas à internacionalização na universidade e com práticas de intercâmbio, além de participarem de ações acadêmicas como voluntários com uma frequência maior. Os resultados também demonstram que os motivos para participar do programa de intercâmbio variaram muito entre cada grupo, principalmente entre os gestores.

Considerando que ainda há poucas iniciativas relacionadas a internacionalização nas universidades brasileiras, este trabalho tratou de um programa de intercâmbio internacional relativamente inovador no Brasil e por isso a pesquisa tem um caráter de pioneirismo. Além disso teve o mérito de fazer análises comparativas entre alunos e gestores de duas nacionalidades distintas.

As principais limitações do estudo consistiram na falta de artigos científicos brasileiros contendo informações sobre a internacionalização da academia no Brasil; no número pequeno de respondentes da pesquisa e no período de tempo relativamente curto para a realização da coleta dos dados. Também foram fatores limitantes o fato deste trabalho avaliar um único projeto individualmente e não uma série de projetos, o que leva a uma análise transversal e não longitudinal do problema; e o pouco tempo disponível dos participantes, já que todos estavam envolvidos intensamente na execução do programa. Essa escassez de tempo dificultou a realização das entrevistas, que precisaram ser realizadas via e-mail.

Como sugestões de pesquisas futuras, podem ser feitos estudos sobre outros projetos semelhantes a este e também sobre iniciativas de internacionalização e intercâmbios internacionais realizados na UnB. Também podem ser realizadas pesquisas que comparem as experiências de estudantes que realizaram intercâmbios internacionais de curta duração e de estudantes que realizaram intercâmbios de longa duração.

Como sugestão para a academia brasileira e para a UnB, podem ser feitos investimentos em programas de intercâmbio internacional de curta e de longa duração no futuro, já que a percepção dos alunos e dos gestores brasileiros em relação a este projeto foi muito positiva, apesar de algumas avaliações negativas.

REFERÊNCIAS

ALIAS, Z.; ZAWAWI, E. M. A.; YUSOF, K.; ARIS, N. M. **Determining Critical Success Factors of Project Management Practice: A Conceptual Framework.** *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, v. 153, p. 61–69, 2014.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. **The internationalization of higher education: Motivations and realities.** *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 274-290, 2007.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.** UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris, 5-8 jul. 2009.

ALTBACH, P. G.; TEICHLER, U. **Internationalisation and exchanges in a globalized University.** *Journal of Studies in International Education*, v. 5, p. 5–25, 2001.

AMARAL, A.; TAVARES, O.; CARDOSO, S.; SIN, C. **Shifting institutional boundaries through cross-border higher education.** *Journal of Studies in International Education*, v. 20, p. 48-60, 2016.

AMARANTE, J. M.; VERDU, F. C. **Um levantamento de publicações sobre internacionalização de instituições de ensino superior.** *Acta Scientiarum, Human and Social Sciences*, Editora da Universidade Estadual de Maringá, v. 37, n. 2, p. 127, 2015.

BEERKENS, M.; SOUTO-OTERO, M.; de WIT, H.; HUISMAN, J. **Similar Students and Different Countries? An Analysis of the Barriers and Drivers for Erasmus Participation in Seven Countries.** *Journal of Studies in International Education*, v. 20, p. 184-204, 2016.

BENNETT, R; RUNDLE-THIELE, S. **A Comparison of Attitudinal Loyalty Measurement Approaches.** *Journal of Brand Management*, v. 9, n. 3, p. 193-209, 2002.

BRASIL (Ministério do Turismo). **Turismo de Estudos e Intercâmbio: orientações básicas**, 2010. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/export/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_de_Estudos_e_Intercxmbio_Versxo_Final_IMPRESSEXO_.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Ciência Sem Fronteiras**: o que é. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CARLEY, S.; STUART, R.; DAILEY, M. **Short-term study abroad: an exploratory view of business student outcomes**. Journal of Management Policy and Practice, v. 51 n. 39, p. B20, 2011.

CEMALCILAR, Z.; FALBO, T.; STAPLETON, L. M. **Cyber communication: A new opportunity for international students' adaptation?** International Journal of Intercultural Relations, v. 29(1), p. 91-110, 2005.

CÉSAR, A. M. R. V. C. **Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração**. Revista Eletrônica Mackenzie de Casos. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

CHIEFFO, L.; GRIFFITHS, L. **Large-scale assessment of student attitudes after a shortterm study abroad program**. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, v. 10, p. 65-177, 2004.

CZERWIONKA, L.; ARTAMONOVA, T.; BARBOSA, M. **Intercultural Knowledge Development: Evidence from Student Interviews during Short-Term Study Abroad**. International Journal of Intercultural Relations, v. 49, p. 80-99, 2015.

DE WIT, H. **Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment**. In Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, p. 39–43, 2011.

_____. **Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis**. Westport. CT: Greenwood Press, 2002.

_____. **Rationales for internationalisation of higher education**. Millenium, v. 11, p. 1-8, 1998.

DE WIT, H.; KNIGHT, J. A. **Quality and Internationalisation in Higher education**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1999.

DOYLE, S.; GENDALL, P.; MEYER, L. H.; HOEK, J.; TAIT, C.; MCKENZIE, L.; LOORPARG, A. **An Investigation of Factors Associated with Student**

Participation in Study Abroad. Journal of Studies in International Education, v. 14 (5), p. 471-490, 2010.

DWYER, M. **More is better: The impact of study abroad duration.** Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, v. 10, p. 151-163, 2004.

EGRON-POLAK, E.; HUDSON, R. **Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey.** Paris: International Association of Universities, 2014.

ENGLE, L.; ENGLE, J. **Study abroad levels: Toward a classification of program types.** Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, v. 9, p. 1-20, 2003.

ESPARTEL, L. B.; SAMPAIO, C. H.; PERIN, M. G. **O impacto do envolvimento nas relações entre confiança, valor percebido e lealdade: Um estudo em uma IES privada.** Revista de Negócios, v. 13(2), p. 11-25, 2008.

GACEL-ÁVILA, J. **The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry.** Journal of Studies in International Education, v. 9(2), p. 121–136, 2005.

_____. **The Process of Internationalization of Latin American Higher Education.** Journal of Studies in International Education, v. 11, p. 400 – 409, 2007.

GODOY, A. S.; **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Jun. 1995.

HENNIG-THURAU, T.; KLEE, A. **The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: A critical reassessment and model development.** Psychol. Mark., v. 14, p. 737–764, 1997.

HENNIG-THURAU, T.; LANGER, M. F.; HANSEN, U. **Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality.** Journal of Service Research, Journal of Service Research [S. I.], v. 3, n. 4, p. 331-344, 2001.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. **Project Atlas 2016 Global Mobility Trends**, 2016. Disponível em: <<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Tools/Current-Infographics>.> Acesso em: 01 jul. 2017.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. **Open doors**, 2016. Disponível em: <<http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors>.> Acesso em 01 jul. 2017.

KAHN H. E.; AGNEW, M. **Global Learning through Difference: Considerations for Teaching, Learning, and the Internationalization of Higher Education**. Journal of Studies in International Education, 2015.

KARP M. M.; HUGHES K. L.; O’GARA L. **An exploration of Tinto’s integration framework for community college students (CCRC Working Paper No. 12)**. New York, NY: Columbia University, Teacher’s College, Community College Research Center, 2008.

KERNERZ, H. **Strategic planning for project management using a project management maturity model**. New York: John Wiley & Sons, 1999.

KNIGHT, J. **Education Hubs: a fad, a brand, an innovation?** Journal of Studies in International Education, v. 15(3), p. 221–240, 2011.

_____. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalisation**. Países Baixos: Sense Publishers, 2008.

_____. **Internationalization: Elements and checkpoints**. Canadian Bureau for International Education, Research Paper No. 7. Ottawa: CBIE, 1994.

KRUEGER, R. **Summary Leader’s Report of the UNI-UnB “Global Skills: Brazil” Program in Manaus, Brazil and on UnB campus in Brasilia**. Universidade do Norte de Iowa, College of Business Administration, Iowa, EUA, 2017.

LAUS, S. P.; **Alguns desafios postos pelo Processo de Internacionalização da Educação Superior no Brasil**. In: Gestão Universitária na América do Sul - IV Colóquio Internacional. Florianópolis: [s.n.], 2004.

LEE, C. F. **An investigation of factors determining the study abroad destination choice: A case study of Taiwan**. Journal of Studies in International Education, v. 18(4), p. 362–381, 2014.

LILEY, K.; BARKER, M.; HARRIS, N. **Exploring the process of global citizen learning and the student mind-set**. Journal of Studies in International Education, v. 19(3), p. 225-245, 2015.

MAZZAROL, T.; SOUTAR, G. N. **“Push-pull” factors influencing international student destination choice.** *International Journal of Educational Management*, v. 16(2), p. 82-90, 2002.

MIKAL, J. P. **When Social Support Fits into Your Luggage: Online Support Seeking and Its Effects on the Traditionally Study Abroad Experience.** *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v. 21, p. 17-40, 2011.

MIKAL, J. P.; GRACE, K. **Against Abstinence-Only Education Abroad: Viewing Internet Use During Study Abroad as a Possible Experience Enhancement.** *Journal of Studies in International Education*, v. 16(3), p. 287-306, 2012.

MIKAL, J. P.; YANG, J.; LEWIS, A. **Surfing USA: How Internet Use Prior to and during Study Abroad Affects Chinese Students' Stress, Integration, and Cultural Learning While in the United States.** *Journal of Studies in International Education*, v. 19(3), p. 203-224, 2015.

MOORMAN, C.; DESHPANDÉ, R.; ZALTMAN, G. **Factors Affecting Trust in Market Research Relationships.** *Journal of Marketing* v. 57, n. 1, p. 81-101, 1993.

MORGAN, R. M.; HUNT, S. D. **The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing.** *Journal of Marketing* v. 58 p. 20-38, 1994.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas.** *Educ. rev.* [online], n. 28, p.107-124, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>> Acesso em: 24 ago. 2017.

NORVILIENE, A. **Self-Development of Intercultural Competence in Academic Exchange Programmes: Students' Attitude.** *Socialiniai mokslai*, 1(75), 2012.

OTERO, M. S.; MCCOSHAN, A. **Survey of the socio-economic background of ERASMUS students: Final Report.** Birmingham, UK: ECOTEC Research and Consulting, 2006.

PEPPAS, S. **Business study abroad tours for non-traditional students: An outcomes assessment.** *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v. 11, p. 143-163, 2005.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior.** *Psico-USF*, v. 6(1), p. 11-18, 2001.

POTTS, D. **Understanding the Early Career Benefits of Learning Abroad Programs.** *Journal of Studies in International Education*, v 19, n. 5, p. 441 – 459, 2015.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **A Guide to the project Management Body of Knowledge**, 2000, PMI Standard, CD-rom, Disponível em :<www.pmi.org.> Acesso em: 24 set. 2017.

REHMAN, S.U.; SHAREEF, A.; ISHAQUE, A. **Role of trust and commitment in creating profitable relationship with customers.** *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, v. 4 (1), p. 606-614, 2012.

RODRIGUES, I.; JÚNIOR, R. R.; CSILLAG, J. M. **Os escritórios de projetos como indutores de maturidade em gerenciamento de projetos.** *Revista de Administração*, v. 41(3), p. 273-287, 2006.

SACHAU, D.; BRASHER, N.; FEE, S. **Three Models for Short-Term Study Abroad.** *Journal of Management Education* v. 34, n. 5, p. 645 – 670, 2009.

SENA, A. P.; MATOS, F. R. N.; MACHADO, D. Q.; SENA, A. M. C. **Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil.** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22(122), 2014.

SHENHAR, A. J.; DVIR, D. **Reinventing project management: The diamond approach to successful growth and innovation.** Boston: Harvard Business School Press, 2007.

TARRANT, M. A.; RUBIN, D.; STONER, L. **The added value of study abroad: Fostering a global citizenry.** *Journal of Studies in International Education*, v. 18(2), p. 141–161, 2013.

TEICHLER, U. **Bachelor-level programmes and degrees in Europe: Problems and opportunities.** *Yliopistotieto*, v. 29(1), p. 8–15, 2001.

_____. **The changing debate on internationalisation of higher education. Higher Education.** Kluwer Academic Publishers, v. 48, p. 5-26, 2004.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários.** *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 5(1), p. 69-85, 2012.

THIELMANN, R.; SILVA, C. H. **Avaliação de maturidade em gestão de projetos: estudo de caso de um projeto automotivo.** GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas, Bauru, Ano 9, nº 2, p. 35-49, 2014.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research,**1973.

TOMAZZONI, E. L.; OLIVEIRA, C. C. **Turismo de intercâmbio: perfis dos intercambistas, motivações e contribuições da experiência internacional.** Revista turismo – visão e ação, Balneário Camboriú, v. 15, n. 3, p. 388-408, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Intercâmbio de Curta Duração entre a Universidade de Brasília e a Universidade do Norte de Iowa em Administração e Negócios.** Universidade de Brasília, Departamento de Administração, Brasília, 2017.

WYNVEEN, C.; KYLE, G. T.; TARRANT, M. A. **Study abroad experiences and global citizenship: Fostering pro-environmental behavior.** Journal of Studies in International Education, v. 16, p. 334-352, 2012.

YANG, R. **University internationalisation: its meanings, rationales and implications.** Intercultural Education, v. 13(1), p. 81–96, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIGURAS, C.; GRIBBLE, C. **Policy Responses to Address Student “Brain Drain”: An Assessment of Measures Intended to Reduce the Emigration of Singaporean International Students.** Journal of Studies in International Education, v. 19, n. 3, p. 246 – 264, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista Português

- 1) Você recomendaria o programa de intercâmbio internacional de curta duração e participaria novamente dele como gestor? Você considera que tem algum tipo de ligação a este programa? Explique
- 2) Durante o programa de intercâmbio internacional de curta duração, que intensidade você participava das atividades? Como foi a sua interação com os outros colaboradores e com os alunos?
- 3) Você tinha o costume participar de outras atividades relacionadas a intercâmbio internacional? Você se envolve em outros grupos de afinidade ou é voluntário em projetos na universidade?
- 4) Você acha que os colaboradores do programa de intercâmbio de curta duração sempre agiam de acordo com as propostas do programa de intercâmbio internacional? Você confiava nas pessoas envolvidas neste programa de intercâmbio?
- 5) Por que você escolheu participar desse programa de intercâmbio de curta duração?
- 6) Você sente orgulho de ter participado do programa deste programa de intercâmbio internacional de curta duração? Como você se sente em relação ao programa?
- 7) Você conseguiu dedicar tempo para atividades pessoais e hobbies durante o programa de intercâmbio internacional de curta duração?
- 8) Com que frequência você utilizou redes sociais para interagir na Internet com seus amigos, familiares e colegas de trabalho durante as atividades do programa de intercâmbio internacional de curta duração? Você publicou fotos e experiências que vivenciou no programa em suas redes sociais?

Apêndice B – Entrevista Inglês

- 1) Would you recommend the short-term international exchange program and participate again as a manager? Do you still have any connection with this program? Explain.

IV - Trust

- | | Totally
Disagree | | | | | Strongly
Agree |
|--|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 41. Integrity is a word I'd use when describing this short term exchange program staff. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. I'm sure that the short term exchange program staff is always acting in the students best interests. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. I trust the short term exchange program staff. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. The short term exchange program staff knows how to keep their promises. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

V – Cognitive commitment

- | | Totally
Disagree | | | | | Strongly
Agree |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 45. I chose this short term exchange program because it is about environmental issues. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. I chose this short term exchange program because it is about educational issues. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. I chose this short term exchange program because it is about cultural issues. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. I chose this short term exchange program because it is about sustainability issues. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. I chose this short term exchange program because it is about business issues. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. I chose this short term exchange program because I'm interested in learning Portuguese. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. I chose this short term exchange program because I want to have the experience of living with people from another country. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. I chose this short term exchange program because I want to be better prepared for the job market. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. I chose this short term exchange program because I want to improve my resume. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VI – Emotional commitment

- | | Totally
Disagree | | | | | Strongly
Agree |
|---|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 54. I felt very involved in this short term exchange program. | C | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

ANEXOS

Anexo A – Foto dos Alunos Norte-Americanos



Anexo B – Foto dos Alunos Brasileiros



Anexo C – Foto de Todos os Participantes

