



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
***CAMPUS* CAMPO GRANDE**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MANUELLA BARROS PANIAGO

MOBILIDADE INTERNACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA VIA
DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TRANSVERSAIS

Campo Grande / MS

2022

MANUELLA BARROS PANIAGO

**MOBILIDADE INTERNACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA VIA
DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TRANSVERSAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, linha de pesquisa em Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira

Campo Grande / MS
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

P192m Paniago, Manuella Barros
Mobilidade internacional no Ensino Médio Integrado uma via de desenvolvimento de habilidades transversais / Manuella Barros Paniago. – Campo Grande-MS, 2022.
125 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, *Campus* Campo Grande, 2022.
Orientador: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira.

Inclui apêndices.
Inclui referências.

1. Intercâmbio estudantil. 2. Estágio internacional. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Habilidades Transversais. I. Vieira, Azenaide Abreu Soares. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 378.013



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS)

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 08:30 horas, reuniu-se (por webconferência) a Banca Examinadora composta pelos membros: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira, Profa. Dra. Sheylla Chediak (IFRO), Prof. Dr. Airton José Vinholi Junior (IFMS) e Profa. Dra. Sanna Ruhalahti (TANK), sob a presidência da primeira, para avaliação do trabalho da estudante: MANUELLA BARROS PANIAGO, CPF 018.595.691-29, Linha de Pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "MOBILIDADE INTERNACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA VIA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TRANSVERSAIS" e orientação de Azenaide Abreu Soares Vieira. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os membros. A seguir, concedeu a palavra à estudante, que expôs seu Trabalho de Conclusão de Curso. Terminada a exposição, os membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da banca fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se em grupo virtual à parte para avaliação e emitiu, em seguida, parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	AVALIAÇÃO
Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira - Orientadora	APROVADA
Dra. Sheylla Chediak (Externo)	APROVADA
Dr. Airton José Vinholi Junior (Interno)	APROVADA
Dra. Sanna Ruhalahti (Externo)	APROVADA

RESULTADO FINAL:

(x) Aprovação () Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Juntamente com a dissertação citada anteriormente foi também validado pela banca avaliadora o produto educacional intitulado "A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL E O DESENVOLVIMENTO TRANSVERSAL ESTUDANTIL". A discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final da dissertação e do produto educacional.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela participação.

Azenaide Abreu Soares Vieira

Manuella Barros Paniago

Presidente da Banca Examinadora

Estudante

Documento assinado eletronicamente por:

- Sanna Ruhalahti, Sanna Ruhalahti - Membro(a) de banca de mestrado - Tampere University Of Applied Sciences (), em 07/07/2022 09:09:32.
- Airton Jose Vinholi Junior, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 04/07/2022 16:46:09.
- SHEYLLA CHEDIAK, SHEYLLA CHEDIAK - Membro(a) de banca de mestrado - Ifro (10817343000105), em 04/07/2022 16:41:29.
- Manuella Barros Paniago, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO, em 04/07/2022 16:23:34.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/07/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 296046
Código de Autenticação: c0358b815a



AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado espiritualmente e dado forças a cada dia dessa jornada desafiadora e repleta de provações.

À minha família, que tanto me apoiou e teve paciência nos vários momentos em que estive ausente para me dedicar à pesquisa, especialmente ao meu marido, por ter cuidado de mim com tanto carinho e dedicação durante todo o mestrado. E a minha mãe e a minha avó, que me acompanharam de perto e investiram em minha trajetória de estudos, desde a presença em reuniões de pais na escola, nas feiras culturais, nas apresentações de trabalhos, nas formaturas, até a leitura desta pesquisa, na íntegra, pela pequena tela de um celular. Sem vocês o caminho seria muito mais árduo e incompleto.

À minha orientadora, Azenaide, por ter me ensinado a produzir ciência e ter dividido tantos momentos de angústias, de dúvidas e de conhecimento. Confesso que muitas vezes não acreditei ser possível, mas a professora, além de idealizar, caminhou junto a mim, me incentivou, acreditou, construiu e reconstruiu o trajeto comigo. Sou muito grata pelo resultado final, mas principalmente pela amizade e o aprendizado adquiridos durante a travessia.

À amiga Maísa, que me incentivou a fazer a prova do mestrado e estudou comigo por várias noites, obrigada por me indicar um caminho sem volta, o do conhecimento. À amiga de vida, de trabalho e vizinha, Ingrid, por ter partilhado comigo este percurso acadêmico e me auxiliado na elaboração da pesquisa e nos momentos de tensão, em cada fase do mestrado. A cada colega de trabalho que dispôs um pouco de seu tempo para me auxiliar com informações para esta pesquisa. Agradeço pela amizade e paciência em me ouvir tantas vezes comentar a respeito do mestrado.

Aos professores e colegas de turma do mestrado, por tanto conhecimento compartilhado, pelos debates, almoços na churrascaria, cafés no corredor ao som de conversas sobre o andamento das pesquisas. Agradeço, em especial, a amizade e os momentos compartilhados com a Mylena, a Thais e o Hugo, vocês tornaram a caminhada mais agradável e divertida.

Aos estudantes participantes desta pesquisa e à equipe de profissionais que me auxiliou na elaboração do produto educacional.

Ao meu chefe e Assessor Internacional, Flávio Amorim, pela parceria e pelo admirável trabalho em despertar sonhos nos jovens e prover oportunidades e conhecimento como meios de se alcançarem objetivos.

RESUMO

Esta investigação, cuja linha de pesquisa se enquadra em história e memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tem por cenário a crescente internacionalização dos saberes e traz ao debate acadêmico as implicações da mobilidade internacional estudantil para a formação humana no âmbito do Ensino Médio Integrado. Portanto, o objetivo geral consistiu em analisar as contribuições e os desafios das ações de mobilidade internacional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul para o desenvolvimento de habilidades transversais nos estudantes do Ensino Médio Integrado. A revisão bibliográfica compreendeu os temas: formação integral; habilidades transversais ou *soft skills*; e mobilidade internacional estudantil. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi aplicada com dez estudantes do Ensino Médio Integrado, participantes da mobilidade internacional. Os dados da pesquisa foram coletados com os participantes por meio de questionário e de entrevista, e tratados consoante o método de análise de conteúdo. Os resultados foram fundamentados na percepção dos estudantes e na conexão às bases teóricas da pesquisa, e demonstraram que a experiência da mobilidade internacional contribuiu, sobremaneira, para a ampliação da responsabilidade social, da independência, da capacidade de realismo e do controle da impulsividade dos investigados. Os principais desafios dos estudantes foram com a capacidade de comunicação, de organização e de adaptação, demonstrando uma lacuna de habilidades relevantes para formação integral e para as demandas do mundo do trabalho. A pesquisa apresenta um Produto Educacional em formato de vídeo documentário que contempla as percepções dos estudantes quanto às contribuições e os desafios da experiência e que tem por objetivo compor a história e memória institucional. Ao final, concluímos que apesar das limitações de alcance da pesquisa, esta representa subsídio para o fortalecimento das atividades de internacionalização do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, bem como para gerar reflexões sobre o impacto social dessas ações.

Palavras-chave: Intercâmbio estudantil. Estágio Internacional. Educação Profissional e Tecnológica. Habilidades Transversais.

ABSTRACT

This investigation, whose research line is framed in history and memories in the context of Vocational and Technological Education, has the growing internationalization of knowledge as its backdrop. It brings to the academic debate the implications of international student mobility for human training in the Integrated High School. Therefore, the general objective was to analyze the contributions and the challenges of the international exchange and internship actions promoted by the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS), based on the students' perception of the development of soft skills. The literature review included the following themes: the integral education; the soft skills; and the international student mobility. This research, of qualitative approach, was applied with ten students from the Integrated High School, who participated of the international mobility. The research data were collected from the participants by means of a questionnaire and an interview, and treated according to the content analysis method. The results were based on the students' perceptions and the connection to the theoretical basis of the research. It showed that the international mobility experience contributed greatly to the expansion of the social responsibility, the independence, the capacity for realism, and the control of impulsiveness of the investigated students. The students' main challenges were with their ability to communicate, to organize, and to adapt, demonstrating a gap in relevant skills for integral formation and for the demands of the labor world. The research presents an Educational Product as a video documentary that contemplates the students' perceptions about the contributions and the challenges of that experience, and it aims to compose the history and the institutional memory. In the end, we conclude despite the research limitations, it represents a subsidy to strengthen the internationalization activities of the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, as well as to generate reflections on the social impact of these actions.

Keywords: International Mobility. International Internship. Vocational and Technological Education. Soft skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Níveis de desenvolvimento prático da pesquisa.....	52
Figura 2 – Modelo de Inteligência socioemocional de Bar-On (2006).....	62
Figura 3 - Ilustração das habilidades transversais mais desenvolvidas.....	75
Figura 4 - Nuvem de palavras consideradas contribuições pelos participantes da pesquisa.....	82
Figura 5 - Imagem e título do vídeo documentário.....	87
Figura 6- Reflexões dos avaliadores sobre a mobilidade internacional estudantil do IFMS apresentada no vídeo documentário.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação da literatura selecionada sobre mobilidade internacional estudantil / Acadêmica	19
Quadro 2 - Relação da literatura selecionadas sobre HTs	23
Quadro 3 - Relação de estudantes intercambistas do IFMS - 2018 a 2020	56
Quadro 4 - Relação de estagiários internacionais do IFMS – IPB/2019	57
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa durante a mobilidade internacional.....	59
Quadro 6 - Relação de sinônimos entre as competências e habilidades de Bar-On (2006) e as HT percebidas pelos participantes da pesquisa	62
Quadro 7- Resumo da avaliação do conteúdo do vídeo documentário	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação quantitativa e vínculo dos avaliadores do vídeo documentário com o IFMS.....	90
Gráfico 2- Avaliação dos elementos mais atrativos do vídeo documentário.....	92
Gráfico 3 - Avaliação dos elementos menos atrativos do vídeo documentário.....	94
Gráfico 4 - Opinião dos avaliadores sobre o formato do Produto Educacional.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CsF	Ciência sem Fronteiras
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais
EBTT	Educação de nível Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	Ensino Médio Integrado
FEM	Fórum Econômico Mundial
FORINTER	Fórum de Assessores Internacionais
GT	Grupo de Trabalho
HTs	Habilidades Transversais
IE	Inteligência Emocional
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal de Espírito Santo
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UMA VIAGEM NA LITERATURA	18
2.1 PEREGRINAÇÃO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	18
2.1.1 A literatura sobre mobilidade internacional estudantil / acadêmica	18
2.1.2 A literatura e as habilidades transversais	23
2.2 TOUR PELA FORMAÇÃO INTEGRAL	27
2.2.1 A travessia da educação integral no Brasil e o dualismo estrutural	27
2.2.2 Princípios e contextos da formação integral	29
2.3 ATERRISSAGEM TRANSVERSAL.....	32
2.3.1 Habilidades transversais e seu campo conceitual.....	32
2.3.2 Habilidades transversais e o desenvolvimento escolar	35
2.3.3 Habilidades transversais e as demandas do mundo do trabalho	39
2.4 UMA CONEXÃO INTERNACIONAL.....	42
2.4.1 Conceitos teóricos e resgate histórico	42
2.4.2 Ações Internacionais na educação brasileira	45
2.4.3 A mobilidade internacional no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.....	47
2.4.4 A vivência internacional e a formação transversal	48
3 O PLANEJAMENTO DO PERCURSO	50
3.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	50
3.1.1 Natureza e abordagem da pesquisa	50
3.1.2 Objetivos e procedimentos práticos da pesquisa	51
3.2 PROCEDIMENTOS PRÁTICO - METODOLÓGICOS: NÍVEIS E INSTRUMENTOS.....	51
3.2.1 Nível Descritivo	52
3.2.2 Nível Analítico-Redutivo	53
3.2.3 Nível Histórico-Genético.....	53
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	54
3.4 CONTEXTO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO	54
3.5 AÇÕES DE MOBILIDADE INTERNACIONAL	55
3.5.1 Intercâmbio	55
3.5.2 Estágio internacional	57
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3.6.1 Participantes da pesquisa – questionário	58
3.6.2 Participantes da pesquisa – entrevistas.....	60
3.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	60
4 ANÁLISE DO TRAJETO	61
4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL	61
4.1.1 Descrição das Contribuições	61
4.1.2 Descrição dos Desafios	64

4.2 ANÁLISE DOS DADOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL..	65
4.2.1 Análise das Contribuições	66
4.2.1.1 Dimensão Interpessoal.....	66
4.2.1.2 Dimensão intrapessoal.....	67
4.2.1.3 Dimensão adaptabilidade.....	70
4.2.1.4 Dimensão gerenciamento de estresse	73
4.2.2 Análise dos desafios	75
4.2.2.1 Desafio de Organização.....	76
4.2.2.2 Desafio de Adaptação à alimentação	78
4.2.2.3 Desafio de Comunicação	79
4.3 REFLEXÕES QUANTO AO SALDO DO PERCURSO	81
5 AS MEMÓRIAS DA VIAGEM	86
5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	86
5.1.2 Justificativa e finalidade	87
5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	88
5.3 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	89
5.3.1 Resultados da avaliação do produto educacional	90
5.3.1.1 Avaliação do conteúdo	92
5.3.1.2 Avaliação do formato do produto	99
PARADA FINAL - AS CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIAGEM	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	114
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DA PESQUISA	117
APÊNDICE C – ROTEIRO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO	118
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	120
APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS	123
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL	124

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo de reconfiguração dos cenários geográficos, em que os Estados-Nação, constituídos primordialmente por delimitação territorial, pela existência de um povo e de um governo soberano, têm se transformado, gradativamente, em espaços transnacionais ao promoverem a abertura de suas fronteiras aos diversificados movimentos globais. Tal fenômeno, permeado pelo crescente deslocamento internacional de agentes, capitais, informações, bens e serviços promove uma miscigenação intercultural e proporciona aos indivíduos uma aparente cidadania global. Nesta conjuntura, ao refletir sobre a temática da mobilidade internacional, presumimos a necessidade humana de desbravar novos horizontes e expandir as relações sociais para além de uma nação. Tendo esta inferência como ponto de partida, embarcamos por meio desta pesquisa em uma jornada científica com algumas escalas na literatura e em suas interconexões práticas.

Sob uma ótica geral, sabemos que movimentos migratórios acompanham a história da humanidade por motivações comerciais, religiosas, territoriais, climáticas, entre outras. No intuito de aprofundar este entendimento, importa esclarecer que a ação de mobilidade está inserida no macro-conceito de internacionalização, definido por Knight (2005) como um processo de integração entre ações internacionais, projetos interculturais e atividades acadêmicas, a fim de produzir conhecimento em escala mundial. Ou seja, representa a inclusão de aspectos multiculturais nas políticas e nos programas educacionais na esfera do ensino superior. A autora esclarece que esses movimentos envolvem, além de instituições de ensino, todos os atores e esferas governamentais envolvidas na promoção da educação.

O processo de internacionalização tem acompanhado a expansão do capitalismo, que durante o século XX ultrapassou milhares de fronteiras e obteve acesso a mercados consumidores em escala global. Esta difusão comercial se intensificou após o fim da Guerra Fria e desencadeou diversas transformações nas tecnologias, nos meios de comunicação e de transporte, culminando no surgimento de atores transnacionais que influenciaram o reordenamento geoeconômico, geopolítico e cultural do sistema internacional (IANNI, 2000).

Tal circunstância levou diversos países a reformularem suas estratégias governamentais a fim de se adequarem aos padrões de desenvolvimento da nova configuração mundial. Nesse sentido, Spears (2014) explica que diretrizes socioeconômicas promovidas por organismos internacionais neoliberais influenciaram a conduta da política externa e interna brasileira a partir da década de 1990. Por conseguinte, o Brasil aumentou o investimento nos ramos da

ciência e da tecnologia, bem como em pesquisas científicas por meio de práticas de internacionalização no ensino superior, com o objetivo de elevar o capital cultural e projetar o país na economia global. Desde então, muitas universidades públicas têm investido em programas de qualificação internacional.

Em tal perspectiva, Aguiar (2009) aponta que o sistema de educação brasileiro já fomentava práticas internacionais no final do século XIX, a exemplo da mobilidade estudantil, que à época era limitada a uma inexpressiva parcela elitista da população. Por outro lado, no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) estruturada e ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ações de internacionalização são incipientes, portanto, há pouca literatura relacionada ao tema.

É oportuno informar que a Rede Federal foi instituída recentemente, em 2008, pela Lei 11.892/2008, a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs). Em cumprimento à referida lei, a Rede Federal oferta diferentes modalidades de ensino de forma pluricurricular e tem uma importante atuação no sistema educacional do país, enquanto promotora de educação profissional, científica e tecnológica e fomentadora de atividades de pesquisa científica, visando qualificar cidadãos para atuarem nos diversos ramos da economia e colaborarem com o desenvolvimento socioeconômico em âmbito local e nacional (BRASIL, 2008a).

Fundamentada por esses fatos, surgiu o interesse pessoal em compreender as ações de mobilidade internacional estudantil no âmbito da EBTT, sobretudo na educação básica. Tal motivação decorre, primeiramente, pela proximidade do tema à minha formação profissional em Relações Internacionais e às minhas experiências de estágio acadêmico na embaixada da República Dominicana e no Ministério das Relações Exteriores, em Brasília, minha terra natal. Em segundo lugar, tenho familiaridade com o contexto da educação profissional enquanto servidora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e mestranda do Programa de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul compõe a Rede Federal e tem como missão promover educação de excelência mediante ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesse panorama, o IFMS possui parcerias com entidades internacionais e oportuniza ações de mobilidade para intercâmbio e para estágio internacional, que perpassam e envolvem os três eixos institucionais. Tais práticas são acompanhadas e gerenciadas, principalmente, pelos setores da Assessoria Internacional e da Pró-Reitoria de Extensão, ambos vinculados à autoridade máxima da instituição. Nesse contexto, entre os anos de 2018 a 2020, doze

estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) fizeram mobilidade para diferentes destinos internacionais, sendo: Argentina, Costa Rica, Índia e Portugal.

Ao refletir sobre tais experiências internacionais, podemos presumir a importância delas para formação holística dos jovens em idade escolar. No entanto, há pouca literatura evidenciando a pertinência dessas práticas na educação básica, visto que a produção acadêmica acerca do tema se concentra, majoritariamente, no Ensino Superior. Desse modo, o presente estudo justifica-se pela necessidade de análises e discussões quanto à relevância da mobilidade internacional na educação de nível médio, e para tal, tomamos por contexto as ações praticadas pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Nessa conjuntura, o debate inicial parte da suposição de que a prática da mobilidade estudantil, em razão de seu viés pluridimensional e multicultural, pode contribuir no desempenho escolar dos estudantes e no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades sociais diversas, imensuráveis e relevantes para a formação integral proposta pela Rede Federal, as quais são conhecidas pela literatura global como *soft skills*, e traduzidas nesta pesquisa como Habilidades Transversais (HTs). A respeito dessas habilidades, em estudo realizado com intercambistas brasileiros voluntários, Vasconcelos e Araújo (2017) apresentam o elevado grau de desenvolvimento de HTs durante o período de expatriação, tais como: desenvolvimento pessoal, capacidade de decisão e de solução de problemas, comunicação intercultural, autoconhecimento, autoconfiança, e aumento da produtividade.

Sob essa ótica, importa esclarecer que o processo de aprendizagem de uma formação técnica ou profissional ocorre consoante as habilidades cognitivas dos homens, definidas pela literatura internacional como *hard skills*, ou seja, a assimilação do conteúdo é concretizada conforme a capacidade de raciocínio lógico do adquirente (SWIATKIEWICZ, 2014). Contudo, ao considerar que a vida é produzida de forma coletiva, em sociedade, não basta que o homem tenha domínio somente de habilidades cognitivas, os jovens necessitam desenvolver também habilidades relacionais (JAMISON, 2010).

Congruentes a esse raciocínio, Ramos (2014) discorre que o conhecimento técnico isolado de seu conjunto social e ideológico possui caráter meramente instrumental, banaliza a formação profissional e corrobora com a fragmentação humana, e Borges (2017) argumenta que as interações práticas multiculturais humanizam, transformam e desenvolvem a atuação dos indivíduos, pois é na vida em sociedade que surge o mundo da cultura, no qual os homens passam a agir de forma consciente e a ter condições de desenvolver sua capacidade interativa, de forma cada vez mais coletiva. De acordo com Borges (2017), é necessário que a escola

promova o acesso dos jovens aos saberes científicos e faça a articulação destes às capacidades sociais dos estudantes.

Como podemos observar, o aprendizado não se restringe ao âmbito da sala de aula, este também acontece em espaços informais, e o papel do educador deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos sistematizados ao longo da história, a fim de formar cidadãos completos e conscientes de seu poder transformador da realidade. Logo, a formação integral envolve todos os aspectos da vida humana e objetiva romper com dualidades entre o saber manual e o intelectual, entre o lógico e o histórico, entre o pensamento e a ação, e entre o sujeito e o objeto, pois são partes de uma mesma totalidade (CIAVATTA, 2014).

No intuito de superar essas fragmentações, a EBTT busca integrar a educação geral à profissional, à científica e à tecnológica, e desenvolver nos jovens autonomia crítica e consciência social, o que evidencia o compromisso com a formação humana. Ademais, a Lei 11.892/2008 estabelece que os Institutos Federais (IFs) devem: formar e qualificar cidadãos para atuação profissional, desenvolver no estudante o espírito crítico para investigação científica, fomentar a produção cultural, estimular atividades que gerem trabalho, renda e emancipação humana, e elaborar programas de extensão em consonância com o preparo para o mundo do trabalho (BRASIL, 2008a).

Ante a relevância do tema exposto e a lacuna de estudos científicos sobre as implicações da mobilidade internacional no contexto do EMI, surgiu o questionamento: Como a mobilidade internacional promovida pelo IFMS se relaciona ao compromisso da instituição em garantir uma formação integral aos estudantes da educação básica? A partir desse levantamento, a pesquisa teve por objetivo geral analisar as contribuições e os desafios das ações de mobilidade internacional do IFMS para o desenvolvimento de habilidades transversais nos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Para alcançar o proposto, traçamos os seguintes objetivos específicos: (1) verificar as percepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS quanto ao desenvolvimento de habilidades transversais a partir da mobilidade internacional; (2) analisar como as habilidades desenvolvidas se relacionam com as demandas do mundo do trabalho; (3) identificar os desafios dos estudantes ao realizar parte do currículo escolar em contexto internacional; (4) compor a memória institucional e disseminar os impactos da mobilidade internacional estudantil mediante vídeo documentário.

No que tange aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, desenvolvida por procedimentos da pesquisa participante, ao promover interação entre a pesquisadora e a comunidade pesquisada, bem como a assimilação

subjetiva da percepção dos estudantes quanto ao tema aqui analisado. A coleta de dados ocorreu a partir de análise documental e revisão bibliográfica, além de aplicação de questionários e realização de entrevistas com alguns estudantes do EMI do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul que participaram de mobilidade internacional.

A partir da investigação, elaboramos o Produto Educacional em formato de mídia audiovisual, intitulado: “A experiência internacional e o desenvolvimento transversal estudantil”. Trata-se de um vídeo documentário que reporta as percepções dos estudantes do EMI do IFMS sobre as principais contribuições e desafios da mobilidade internacional, e que tem como objetivos compor a memória institucional e gerar reflexões acerca do impacto da experiência internacional na construção de uma formação integral.

Sob esse contexto, a pesquisa foi estruturada em cinco seções, sendo a primeira introdutória. A seção 2 traz a revisão da literatura e a fundamentação teórica acerca dos temas: formação integral, habilidades transversais, e ações internacionais na educação. A seção 3 demonstra: os procedimentos teóricos, éticos e práticos-metodológicos; os níveis de desenvolvimento da investigação; os instrumentos de coleta de dados; o contexto da pesquisa; as ações internacionais analisadas; e os participantes. A seção 4 descreve e interpreta os dados coletados à luz do procedimento da Análise de Conteúdo, e discute os resultados alcançados, com base no referencial teórico. A seção 5 apresenta o Produto Técnico e Tecnológico, descreve a sua fundamentação, justificativa e finalidade, processo de produção e os métodos utilizados na aplicação e avaliação. Para concluir, relatamos nas considerações finais, o alcance dos objetivos traçados, a síntese dos principais resultados, bem como perspectivas futuras, e, na sequência, disponibilizamos as referências que fundamentaram esta dissertação e elencamos os apêndices que cooperaram com a materialização desta pesquisa.

2 UMA VIAGEM NA LITERATURA

Apresentamos nesta seção algumas das produções acadêmicas que envolvem a temática sobre mobilidade internacional estudantil e sobre habilidades transversais, e discorreremos sobre os respectivos fundamentos teórico-conceituais. Portanto, a seção está estruturada em quatro subseções da seguinte forma: (2.1.) peregrinação nas produções científicas, (2.2) *tour* pela formação integral, (2.3) aterrissagem transversal, e (2.4) uma conexão internacional.

2.1 PEREGRINAÇÃO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

O início desta jornada ocorreu a partir do mapeamento na literatura disponibilizada em banco de dados e da delimitação da busca no período de 2009 a 2019. Para tal, pesquisamos em periódicos, dissertações e teses das plataformas científicas nacionais e internacionais: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); portal EduCapes, *Scielo*, *Eric*, e *ScienceResearch*. As principais obras selecionadas são apresentadas a seguir.

2.1.1 A literatura sobre mobilidade internacional estudantil / acadêmica

As pesquisas nacionais relacionadas à mobilidade internacional estudantil foram encontradas ao utilizarmos os descritores: “mobilidade acadêmica” e “internacionalização na educação”. O critério adotado para análise e seleção das obras foi a leitura do título, do resumo e das palavras-chave. Os resultados obtidos demonstraram que a maioria desses estudos se concentra no âmbito do ensino superior. No tocante à investigação na literatura internacional, utilizamos os mesmos critérios de seleção e empregamos os descritores *international schooling*, *international school Mobility*, e *Internationalization in High School*, e encontrando-se pesquisas diversificadas a respeito.

Após concluirmos a busca, identificamos recorrentes publicações acerca dos temas: internacionalização curricular; qualificação acadêmica internacional; impactos da globalização na educação; programas universitários de intercâmbio; estudos de casos em instituições de educação profissional. A partir do mapeamento, selecionamos algumas obras para contribuir no embasamento teórico desta pesquisa, conforme a relação apresentada no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Relação da literatura selecionada sobre mobilidade internacional estudantil / Acadêmica

(continua)

Nível	Instituição	Autores Ano	Título da Obra	Palavras-Chave
Tese	Unisinos	Cláudia Schiedeck Soares de Souza 2019	Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional: um estudo substantivo.	Educação Profissional. Institutos Federais. Internacionalização. Análise Situacional.
Dissertação	Instituto Federal de Espírito Santo - IFES	Maria Paula de Carvalho Delmaestro 2013	Os desafios da internacionalização da educação profissional técnica: a experiência do IFES.	Globalização. Internacionalização. Educação Profissional.
Dissertação	UEPAULISTA	Mariana Prudenciatto Ortelani 2017	Internacionalização universitária e seus impactos na concepção de ação docente de professores universitários na área das engenharias.	Internacionalização. Ação Docente. Identidade Profissional. Ensino Superior.
Dissertação	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Margarete dos Santos 2015	O processo de internacionalização no ensino técnico de nível médio: o estudo de caso do Centro Paula Souza e do SENAI - SP.	Internacionalização. Cooperação. Educação Profissional. Técnico de Nível Médio.
Artigo Nacional	Educação em Revista, UFMG.	Roberto Gonzalez Duarte et al. 2012	O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de Ensino Superior.	Internacionalização de IES. Pós-Graduação. Redes de Relacionamentos.
Artigo Nacional	Universidade Federal de Minas Gerais	Andréa Aguiar 2009	Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica.	Dimensão Internacional do Capital Cultural. Estratégias Educativas. Famíliares. Educação e Internacionalização.
Artigo Nacional	The Brazil Institute at Mercer, University - Usa	Eric Spears 2014	O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalização da educação.	Programa Brasileiro de Mobilidade Científica. Bric. Capitalismo e Valor. Ciência sem Fronteiras.
Artigo internacional	National Chiayi University, Taiwan	- Li-Ping Wang; - Hsuan-Fu Ho. 2012	Internationalization Versus Localization: "The Case of Primary Education In Taiwan"	Internationalization. Localization. AHP. Taiwan.

Quadro 1 - Relação da literatura selecionada sobre mobilidade internacional estudantil / Acadêmica

(conclusão)

Nível	Instituição	Autores Ano	Título da Obra	Palavras-Chave
Artigo internacional	International Journal of Work-Integrated Learning	- Axel Gerloff; - Karin Reinhard. 2019	University Offering Work-Integrated Learning Dual Study Programs	Dual education, employability, international collaboration, internationalization strategy
Artigo internacional	Phoenicia University, Educational Considerations, Lebanon	Ahmad Samarji 2019	An Overlooked Aspect of Internationalization: Power Blocs And The "Cultural Other" In The Classroom	-

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Dentre as obras selecionadas de pós-graduação, Souza (2019) apresenta um apanhado histórico da internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e relata os programas universitários e profissionais que mais contribuíram para a formulação de uma política internacional nos institutos federais. A autora relata a carência de estudos e de fomento governamental à internacionalização na educação básica e demonstra como as ações entre os IFs levaram à criação do Fórum de Assessores Internacionais, contribuindo para a visibilidade e expansão da temática na Rede Federal.

Por outra perspectiva, Delmaestro (2013) descreve os conceitos de globalização e de internacionalização e contextualiza, de forma crítica, o processo de expansão e de influência destes fenômenos sobre o campo educacional, o qual é utilizado como pretexto para qualificação de mão-de-obra a fim de atender às demandas do mercado de trabalho. A autora utiliza, como exemplo, as práticas internacionais desenvolvidas no Instituto Federal do Espírito Santo e apresenta os desafios e as ações de internacionalização na educação profissional.

No que tange à pesquisa de Ortelani (2017), observamos a contextualização histórica dos movimentos de internacionalização nas instituições de ensino superior do país, decorrentes de acontecimentos políticos e econômicos. A autora fundamenta a pesquisa por meio da análise do programa Ciências sem Fronteiras e faz uma relação com a prática docente nos cursos de engenharia de seis instituições universitárias. Ao longo da pesquisa, são expostas as interconexões entre globalização e internacionalização no intuito de elucidar como o primeiro fenômeno impacta no segundo e como ambos influenciam as ações educacionais. Embora o estudo seja direcionado ao ensino superior, os conceitos apresentados demonstram a existência

de um intenso mercado educacional que oferta e demanda produtos interculturais com fins comerciais.

Sob outra vertente, Santos (2015) investiga como são concretizadas as ações internacionais em instituições profissionais de nível técnico, com objetivo de compreender as implicações decorrentes desse processo, seus benefícios, obstáculos e motivações, além de apresentar uma visão mais ampla sobre a temática. A autora destaca a importância de se estabelecer um modelo de gestão institucional para o desenvolvimento de tais práticas, como estratégia de atração de parcerias para cooperação internacional.

Com relação aos artigos científicos analisados, muitos apresentam os impactos e as variáveis do processo de internacionalização na educação, principalmente universitária. Duarte et al. (2012) trazem importantes conceituações acerca da temática e demonstram como as universidades tiveram de se adaptar às mudanças tecnológicas e interculturais e ao crescimento de uma rede de conhecimento mundial, ou seja, a internacionalização tornou-se importante ferramenta estratégica educacional. Os autores também relacionam o fenômeno a um processo de colonialismo acadêmico, no qual os países periféricos são instruídos conforme os modelos educacionais das nações desenvolvidas, além de serem influenciados pelas diretrizes das políticas externas de cada país.

Em outra conotação, o artigo de Aguiar (2009) aborda a temática pela perspectiva do capital cultural. A autora demonstra como a dimensão internacional no ensino é restrita às classes mais favorecidas, como estratégia de ascensão intelectual, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais. O texto traça uma relação entre a influência da mobilidade internacional no desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e sociais durante a escolarização e, nesse sentido, analisa como essa ação é fomentada estrategicamente por famílias abastadas que desejam prover diversidade cultural na educação de seus filhos.

No artigo de Spears (2014), encontramos bastantes informações acerca do fomento à mobilidade acadêmica por parte do governo brasileiro, que utilizou o Programa Ciência sem Fronteiras para desenvolver as áreas de ciência, tecnologia e das engenharias. O autor relata a aproximação bilateral estratégica entre a educação brasileira e a norte-americana e demonstra como a ação de intercâmbio entre tais nações ganhou protagonismo nas relações diplomáticas, fruto de interesse político e econômico dos parceiros, mas que também proporcionou uma reconfiguração nos sistemas de muitas universidades do Brasil e atribuiu destaque às ações de mobilidade estudantil.

Na literatura internacional, os autores Wang e Ho (2012) demonstram diferentes estratégias de internacionalização adotadas nas escolas de ensino básico de Taiwan, com

objetivo de preparar os estudantes, desde a fase escolar, para lidarem com os desafios globais referentes à cooperação e à concorrência no mercado globalizado. O texto sinaliza que o contato intercultural dos estudantes do ensino primário é importante para o desempenho social, intelectual e profissional na posteridade. Tal contato é fomentado por meio de mobilidade internacional para participação em concursos, feiras, além da criação de *site* escolar em versão inglesa, ensino de línguas estrangeiras e até mesmo treinamento profissional dos docentes. Ademais, assim como na literatura nacional, os autores demonstram que em Taiwan há pouca produção científica acerca de práticas internacionais durante o ensino escolar.

Em outra perspectiva, Gerloff e Reinhard (2019) relatam a importância da internacionalização no ensino superior por meio da integração de cursos de intercâmbio às experiências práticas de trabalho, tomando por modelo a universidade alemã *Duale Hochschule Baden-Wuerttemberg*, como a primeira instituição a ofertar formação acadêmica vinculada à atividade profissional para estudantes intercambistas. Os autores descrevem os pontos fortes e fracos dessa ação e também relatam que as competências adquiridas pela experiência do intercâmbio coincidem com as requeridas pelos empregadores, posto que os jovens recém-formados devem estar preparados para atuar em ambientes profissionais multiculturais e em contexto internacional.

A aposta na mobilidade estudantil serve o primeiro pilar da estratégia de internacionalização da DHBW – a competência intercultural dos seus graduados. Sua aquisição de habilidades de empregabilidade beneficia os parceiros corporativos e aumenta sua competitividade global. (GERLOFF; REINHARD, 2019, p. 168).

Por fim, o artigo de Samarji (2019) retrata os aspectos da globalização que impactam diretamente sobre a internacionalização do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, posto que os saberes são construídos a partir das demandas da sociedade globalizada. Além disso, o autor demonstra como a interconexão global tem impulsionado a expansão de programas de intercâmbio nas instituições e a formação de espaços interculturais no ambiente escolar e analisando competências multiculturais que surgem a partir desse processo de convivência entre diferentes crenças e costumes sociais.

A partir dessas breves análises, podemos notar que, na literatura nacional, a maior parte das produções são estudos de caso e de programas específicos de ações de internacionalização na educação universitária, contudo, tais estudos cooperaram para o entendimento desse processo e dos conceitos relacionados, bem como chamaram atenção para a importância de estender tais oportunidades para os estudantes da educação básica. Por outro lado, na literatura internacional, as pesquisas sobre mobilidade estudantil possuem um viés direcionado à

qualificação profissional do estudante para a sua posterior inserção no mercado de trabalho, o que entendemos ser uma visão reducionista com foco no atendimento às demandas comerciais.

2.1.2 A literatura e as habilidades transversais

Em prosseguimento à revisão da literatura, mapeamos as produções referentes à temática das Habilidades Transversais (HTs) nos mesmos bancos de dados acadêmicos e sob os mesmos critérios de seleção. Já os descritores empregados foram: “Habilidades transversais / socioemocionais”, para a busca na literatura nacional, e *Soft Skills* na literatura internacional. Tendo concluído esse segundo levantamento, notamos que a produção acadêmica nacional referente às habilidades transversais ainda é incipiente se comparada ao quantitativo da produção internacional.

Encontramos na literatura brasileira muitos estudos que tratam o desenvolvimento de habilidades transversais sob um enfoque psicossocial e associados à saúde mental, enquanto a produção internacional apresenta um vasto acervo referente à relevância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento escolar e profissional dos indivíduos. Apresentamos no quadro 2 a seguir, as obras selecionadas que auxiliaram o embasamento teórico desta pesquisa:

Quadro 2 - Relação da literatura selecionada sobre HTs

(continua)

Nível	Instituição	Autores Ano	Título da Obra	Palavras-Chave Keywords
Tese	UFPR	Walcir Soares da Silva Junior 2017	Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar: formação, desenvolvimento e o papel da escola no Brasil.	Competências socioemocionais. Educação brasileira. Habilidades cognitivas. Clima Escolar.
Dissertação	IFSP	Eveline Dias da Silva 2018	Estudo sobre uma abordagem transdisciplinar entre a educação estatística e a educação socioemocional.	Educação Estatística. Educação Socioemocional. Uso do Celular. Jovens.
Dissertação	USP	Matheus Mascioli Berlingeri 2018	Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro.	Competências socioemocionais. Mercado de trabalho. Soft Skills.

Quadro 2 - Relação da literatura selecionada sobre HTs

(conclusão)

Nível	Instituição	Autores Ano	Título da Obra	Palavras-Chave Keywords
Relatório de Estudo Científico	Instituto Ayrton Senna	- Daniel Santos; - Ricardo Primi 2014	Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.	-
Artigo Nacional	Revista Construção psicopedagógica.	Anita Lilian Zuppo Abed 2016	O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.	Habilidades socioemocionais. Interacionismo. Mediação da aprendizagem. Pós-modernidade.
Artigo Nacional	Revista Gestão & Tecnologia, Pedro Leopoldo	-Tiago Coutinho Vasconcelos; -Bruno Felix von Borell de Araujo. 2017	Compreendendo os resultados de aprendizagem em intercâmbios voluntários internacionais.	Voluntário. Intercâmbio Internacional. Desenvolvimento Pessoal. Expatriado.
Artigo Internacionl	Cadernos EBAPE - FGV	Olgierd Swiatkiewicz 2014	Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam.	Competência Transversal. Competência Técnica. Competência Moral. Cultura Portuguesa. Análise de Conteúdo.
Artigo Internacionl	University of Glasgow	Hurrell, S. A. 2017	Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps.	Skills Withdrawal. Employer Behaviour. Soft Skills. Skills Gaps. HR Practices.
Artigo Internacionl	International Journal of Instruction	Abdul Razaq Ahmad et al. 219	Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers	Classroom Environment, School Culture. Soft skills. Secondary Schools. Type of schools.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre as obras selecionadas, a tese de Silva Junior (2017) traz a investigação sobre a relação entre o contexto educacional e o desenvolvimento de habilidades transversais dos alunos. A pesquisa se baseia em dados empíricos nacionais quanto às contribuições dessas capacidades para o desempenho cognitivo e social dos educandos e demonstra que o incentivo escolar às HTs gera efeitos positivos e relevantes durante a formação, como a estabilidade emocional, abertura a novas experiências e amabilidade. Além disso, o autor relata que a

infraestrutura e o clima da sala de aula interferem na aprendizagem e na desenvoltura interpessoal dos estudantes.

Ao encontro de tal abordagem, Abed (2016) relata que o componente curricular das instituições escolares brasileiras é ofertado de forma fragmentada e baseado, majoritariamente, em elementos de aprendizagem cognitiva, em direção oposta à formação integral do estudante. A autora demonstra a importância do desenvolvimento cultural e social para os processos de ensino e aprendizagem e traz reflexões sobre a adoção de princípios pedagógicos baseados no desenvolvimento socioemocional como um dos componentes da formação humana integral.

Ainda no meio educacional, a obra de Santos e Primi (2014) traz uma relação detalhada entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho escolar, tomando por modelo um grupo de cinco competências gerais conhecidas como *Big Five*, que cooperam para o aprendizado significativo do estudante, descritas como: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os autores deliberam que o desenvolvimento dessas capacidades auxilia nos relacionamentos dentro e fora do ambiente escolar e na vida adulta e profissional, posto que são habilidades para toda a vida, especialmente diante das demandas do século XXI.

No âmbito universitário, a dissertação de Silva (2018) aborda o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino de estatística e faz uma conexão entre tais habilidades e a Teoria de Múltiplas Inteligências de Gardner. A autora argumenta que o desenvolvimento dessas habilidades e inteligências deve ocorrer durante e com a formação escolar, portanto devem estar inseridas no currículo das instituições que visam promover uma educação integral. De acordo com a autora, uma educação socioemocional deve buscar desenvolver cinco conjuntos de habilidades, sendo: Autoconhecimento, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de relacionamento, e Tomada de decisão responsável.

Ao considerarmos as HTs no contexto profissional, a pesquisa de Berlinger (2018) analisa como as capacidades sociais e habilidades não cognitivas são valorizadas e demandadas por muitas ocupações profissionais brasileiras. O autor argumenta que há um retorno positivo para os jovens que possuem habilidades socioemocionais desenvolvidas, no que tange ao ganho salarial e às oportunidades de trabalho nas áreas tecnológicas e nos serviços pouco automatizados, além de melhora no clima organizacional e nos relacionamentos interpessoais das instituições. Dentre as habilidades necessárias, os empregadores brasileiros buscam principalmente a capacidade de trabalho em equipe, iniciativa, criatividade, organização e habilidade de liderança. O autor demonstra ainda que há uma escassez de talentos em trabalhos

dessa natureza e nas capacidades de comunicação e relaciona tal fato ao baixo fomento educacional no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dentre os artigos científicos selecionados, Vasconcelos e Araújo (2017) apontam os aprendizados adquiridos a partir da experiência de intercâmbio para trabalho voluntário de um grupo de vinte e cinco brasileiros e reporta como resultado o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos em diversas áreas, tais como na melhora da capacidade de decisão e de solução de problemas, no fortalecimento do autoconhecimento, da desenvoltura de comunicação social, entre outros. Por fim, os autores relatam que a experiência multicultural e os desafios vivenciados em cenário internacional proporcionaram um rico aprendizado social e intrapessoal.

Em análise a outros panoramas culturais, o artigo de Swiatkiewicz (2014) traz o contexto do mercado de trabalho português e as demandas por profissionais que apresentem competências transversais, técnicas e morais. O autor conceitua as três competências e aponta quais são requisitadas pelas diversas áreas profissionais. Segundo a pesquisa realizada, as competências transversais são as mais valorizadas no mercado de trabalho em Portugal, com destaque para as habilidades: disponibilidade, responsabilidade, iniciativa, pontualidade e motivação.

Em outro cenário internacional, Hurrell (2017) traz a perspectiva do empregador e do trabalhador quanto à escassez de habilidades sociais no exercício profissional no Reino Unido, tais como no trabalho em equipe, no atendimento ao cliente e na autoapresentação. Por conseguinte, os déficits desses atributos dificultam o processo de seleção de novos candidatos, a manutenção das vagas de trabalho e geram rotatividade nos estabelecimentos. O autor baseia-se em três estudos de caso e demonstra que fatores relacionados a más condições de serviço influenciam o comportamento dos empregados, tornando-os desmotivados para o trabalho. Hurrell explana ainda que há uma tendência de responsabilização do trabalhador pelo seu mau desempenho, no entanto, a prática de habilidades interpessoais varia conforme os fatores sociais e organizacionais, os quais interferem na atuação do profissional.

Por fim, selecionamos o artigo de Ahmad et al. (2019) que demonstra a influência entre a cultura escolar e o desenvolvimento de habilidades transversais na Malásia. Em uma pesquisa realizada na capital, Kuala Lumpur, os autores analisaram três tipos de escolas secundárias e relataram que a gestão escolar, o clima organizacional e a atuação do professor em sala de aula podem elevar as capacidades de liderança, de boa comunicação, de relacionamento interpessoal e de cooperação entre os estudantes, baseando-se no fato de que o comportamento também é moldado no ambiente socioeducacional.

Podemos notar, a partir da literatura apresentada, a amplitude de vertentes acerca das habilidades transversais, as quais são necessárias para a formação holística dos indivíduos. Observamos nas obras apresentadas que o desenvolvimento das HTs coopera para o desempenho social, educacional, cultural e profissional e, por meio dessa literatura, obtivemos acesso a importantes referenciais teóricos acerca do tema. Portanto, o objetivo dessa primeira imersão bibliográfica foi conhecer e apresentar o atual debate acadêmico sobre temas relacionados a esta pesquisa e apropriar-se dessas informações a fim de complementar o embasamento teórico. A próxima subseção apresenta conceitos teóricos relativos à formação integral.

2.2 TOUR PELA FORMAÇÃO INTEGRAL

Esta subseção inicia o embasamento teórico referente à formação integral. Primeiramente, contextualizamos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e apresentamos a legislação pertinente para, em seguida, fazermos a apresentação conceitual.

2.2.1 A travessia da educação integral no Brasil e o dualismo estrutural

No Brasil, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por diversas experiências estruturais desde os seus primórdios até a recente institucionalização, em 2008, e essa trajetória foi marcada pela dicotomia entre a oferta de ensino técnico aos trabalhadores, a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho, e a oferta de ensino propedêutico para formar a classe dirigente.

Ramos (2014) descreve que, durante o século XIX, o ensino profissional era direcionado para a parcela mais humilde da população e constituído pela prática artesanal e de manufatura. Em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente D. João VI, voltado ao ensino fabril para aprendizes e durante, aquele século, surgiram instituições de caráter assistencialista com objetivo de proporcionar o ensino de pequenos ofícios e instruir, profissionalmente, as crianças carentes e abandonadas.

Segundo a autora, a consolidação do ensino técnico-industrial ocorreu um século depois, a partir de 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha, e também destinada ao ensino profissional, primário e gratuito para as camadas populares. Ao longo do século XX, a oferta da educação profissional passou por inúmeras

transformações, tendo como objetivo a capacitação técnica dos indivíduos a fim de suprir as demandas do mercado de trabalho e da indústria. Nesse sentido, a gestão do ensino técnico esteve durante muito tempo sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e a sua oferta era operacionalizada por escolas técnicas de forma paralela e desvinculada do ensino regular.

Em continuação, Ramos (2014) aponta que a segunda metade do século XX foi marcada pela expansão e sistematização do ensino profissional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº. 5.692/1971, a qual integrou de forma compulsória o ensino técnico ao currículo do ensino médio regular, e também a partir da transformação das Escolas Técnicas, à época, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), no ano de 1978. Sob esta ótica, Ramos (2014) pondera que, embora a educação profissional tenha se tornado obrigatória no ensino secundário, permanecia a dualidade formativa entre a carreira técnica e a intelectual.

Nessa mesma vertente, Garcia (2000) argumenta que essa dicotomia perdurou e foi reforçada posteriormente tanto pela LDB nº 9.394/96, a qual desarticulou a educação profissional da educação básica, quanto pelo Decreto nº 2.208/97, responsável pela reforma no sistema educacional brasileiro e pela divisão da formação profissional em três níveis: básico, voltado à qualificação dos trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, referente à habilitação profissional para os estudantes do Ensino Médio; e Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior.

Por esse prisma, Frigotto (2011) analisa que as transformações na educação profissional, no sentido de proporcionar uma formação integral e minimizar o histórico dualismo estrutural, apenas começaram a ser viabilizadas a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154, em 2004, o qual delibera sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e representa uma importante normativa no percurso da educação profissional, ao possibilitar o retorno do Ensino Médio Integrado (EMI).

Com relação à integração entre ensino profissional e o médio regular, o Decreto nº 5.154/2004 dispõe, no artigo 4º, parágrafo 1º, que a articulação deve ser realizada da seguinte forma: Integrada, para os concluintes do ensino fundamental, na mesma instituição de ensino médio e sob matrícula única; Concomitante, para estudantes do ensino médio, sob matrículas diferentes para cada curso; e Subsequente, a quem já concluiu o ensino médio e deseja cursar um ensino técnico (BRASIL, 2004).

Posterior ao referido decreto, outro importante e considerável marco para a educação profissional foi a sistematização da RFEPCT pela Lei 11.892 de 2008, a qual transformou a maior parte dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs),

representando uma possibilidade de consolidação da oferta de educação integral no país. Atualmente, a RFEPCT é vinculada ao Ministério da Educação e composta por 38 IFs, 2 CEFETs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II. Conforme o prescrito na Lei 11.892/2008, os IFs são considerados juridicamente autarquias federais e ofertam cursos de educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo nos níveis superior, básico e profissional, de forma pluricurricular e *multicampi* (BRASIL, 2008a).

Essas instituições representam um valor estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional e, ao longo de um centenário de oferta da educação profissional, têm possibilitado, mesmo que a passos curtos e lentos, acesso das camadas populares a uma parcela das conquistas científicas e tecnológicas do sistema educacional do país. Além disso, as instituições da RFEPCT têm promovido a elevação do nível escolar e cultural dos jovens estudantes, qualificando-os para atuação no mundo do trabalho.

Diante do exposto, percebemos que a trajetória da educação profissional brasileira é constituída por uma constante dualidade entre formação intelectual e profissional e por momentos de tímidos avanços na promoção de uma formação humana. Em tal contexto, Frigotto (2011, p. 13) analisa que “[...] romper com a dualidade estrutural é equação complexa e não se resolve com reformas só no campo da educação, mas será significativo se resultar de mudanças estruturais na ordem social, econômica e cultural da sociedade”.

Portanto, é um desafio almejar uma solução para a fragmentação educacional sem antes buscar a reestruturação no sistema social como um todo, o que torna a democratização dos saberes em todas as dimensões um anseio futuro, mas que deve ser buscado mesmo diante das adversidades, por meio das instituições de ensino médio integrado, por exemplo.

A seguir, são descritos conceitos relacionados à formação integral e às dimensões da integralidade.

2.2.2 Princípios e contextos da formação integral

Ao falarmos sobre a educação ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), estamos nos referindo a uma formação holística, que se configura como um processo humanizador, fundamentada sobre os alicerces conceituais da totalidade dimensional dos indivíduos. Ao adentrar nesse campo conceitual, primeiramente, é válido discorrer sobre o termo educação, o qual é bastante amplo, complexo e faz parte de um movimento que vai além da transmissão dos saberes sistematizados ao longo da história, pois

se relaciona ao “[...] meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa” (RAMOS, 2014, p. 11).

Dessa forma, o processo educativo ocorre a todo momento nas relações sociais e em espaços diversificados, os quais podem ser formais, onde há uma estrutura organizada e um currículo pré-estabelecido, a exemplo do âmbito escolar; ou informais, no seio da sociedade, representando um processo descontínuo, no qual o homem aprende a ser homem enquanto uma unidade que interage com os demais pertencentes a um todo.

Em referência ao dever da educação formal e escolarizada, Abed (2016, p. 9) aponta que

[...] cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor.

É possível perceber o compromisso e a missão da educação formal em promover a formação completa dos sujeitos, em sua “[...] integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 3). Portanto, o ato de educar refere-se a um processo de formar os jovens para que estes sejam críticos e autônomos intelectualmente, capazes de transformar a própria realidade.

De acordo com Ramos (2008), o ensino integral deve contemplar saberes de todas as dimensões da existência humana, sendo estes: o Trabalho, a Ciência e a Cultura. A autora explica que o trabalho deve ter sentido de produção da vida humana e transformação da natureza para a satisfação de necessidades. A dimensão da Ciência é definida como o conjunto de conhecimentos produzidos socialmente por meio do trabalho ao decorrer da história, os quais são capazes de explicar a realidade e possibilitar ao homem transformá-la. Por fim, a dimensão da Cultura descreve a organização da vida em grupo por meio do compartilhamento de valores e de normas ético-sociais.

Essas três dimensões se correlacionam e abrangem a totalidade social, tornando o trabalho como princípio educativo, ou seja, possibilitando ao homem satisfazer suas necessidades, produzir sua realidade e transformá-la por meio do uso de conhecimentos científicos e tecnológicos. Portanto, a formação integral corresponde à unidade formada pelos saberes intelectuais e profissionais, de forma a preparar os jovens para o mundo do trabalho e instruí-los com conhecimentos políticos, sociais e culturais (CIAVATTA, 2005).

De acordo com Perissé (2014), o processo formativo da educação integral vai além da instrução, do desenvolvimento da inteligência e da memória, mas traz ao âmbito escolar temas transversais que representam a experiência diária e real de cada educando, posto que o homem faz parte de um projeto social, histórico, cultural, espacial, político e econômico. Portanto, a troca de vivências, de emoções e de discursos enriquece, potencializa e humaniza a educação.

Ainda sobre a temática, mas sob uma perspectiva pragmática, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, compreende que o processo de aprendizagem vai além da aquisição de conhecimentos, mas envolve o reconhecimento como sujeito e a atuação do jovem em seu contexto social e econômico. A normativa expõe que uma educação integral envolve ação responsável, consciente, participativa, colaborativa, crítica e autônoma, por conseguinte, as instituições de ensino devem preparar os jovens para lidarem com os desafios e as diversidades do mundo real e conhecerem o seu papel e importância na engrenagem social (BRASIL, 2017).

O projeto de educação defendido pela BNCC (2017), no que diz respeito a integralidade educativa, é baseado na reintegração dos conteúdos fragmentados, a fim de proporcionar o desenvolvimento global dos estudantes, o que implica aprendizagem intercultural e multidisciplinar. Ao se referir ao ensino médio como a última etapa da educação básica, a normativa apresenta a necessidade do preparo dos estudantes, por meio de competências, para atuarem no mundo do trabalho e na sociedade enquanto cidadãos. É especialmente nessa fase da vida escolar que o jovem deve explorar a sua autonomia e pensamento crítico, ser capaz de realizar conexões entre o saber teórico e prático, entre as relações individuais e coletivas, no intuito de ser formado para a vida prática.

Em conformidade à BNCC, o aprendizado escolar não deve estar pautado em suprir necessidades mercadológicas,

Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida [...] (BRASIL, 2017, p. 465).

Essa leitura, apesar de muito se assemelhar à abordagem ontológica defendida por Ramos (2008), não deve ser confundida àquela, posto que a própria autora tece críticas à pedagogia baseada em competências, a qual entende ser individualista e tecnicista, aliada aos interesses do capital e preparatória para as instabilidades econômicas. Ramos (2021) relata que esta lógica é esvaziada de conteúdos históricos e sistematizados durante a construção do

conhecimento, mas sim direcionada para competências operacionais e seus saberes instrumentais.

No entendimento de Frigotto (2011) quanto aos processos integradores da educação básica, a escola deve promover espaços e atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer, como práticas pedagógicas importantes no caminho da integralidade do ser humano. O autor se refere a projetos pedagógicos como métodos que oportunizam a aprendizagem, que não são apenas ações didáticas, mas também atividades de cunho ético que visam ao desenvolvimento crítico.

No que diz respeito à preparação social e também emocional dos jovens, dentro de uma abordagem integral, Abed (2016), ao afirmar que o desenvolvimento integral ocorre por meio da união entre conhecimentos e processos complexos que fazem parte da interação humana e que possibilitam a visão global e multifacetada da realidade. A autora defende que a pedagogia integral deve estimular também o desenvolvimento socioemocional, posto que as crianças são constituídas de cognição e emoção, e a diversidade de elementos educativos ampliam os horizontes de atuação conforme as demandas da atualidade.

Após o contato com tais princípios teóricos, direcionamos nosso olhar aos temas transversais dentro da dimensão da cultura e de sua relação com a formação integral. Na sequência, apresentamos os conceitos referentes às habilidades transversais.

2.3 ATERRISSAGEM TRANSVERSAL

A formação integral apresentada anteriormente envolve todas as dimensões da vida humana e visa promover um desenvolvimento holístico nos indivíduos, constituído por saberes científicos, sociais, emocionais e culturais. Na perspectiva cultural, o homem aprende a ser homem e se identifica como tal a partir de sua imersão na esfera social e na apropriação do mundo da cultura. Assim, esta subseção apresenta as habilidades transversais, considerando a literatura internacional e nacional, e apresenta a relação entre tais habilidades e o desenvolvimento escolar e profissional dos indivíduos.

2.3.1 Habilidades transversais e seu campo conceitual

As habilidades transversais referem-se às capacidades sociais humanas desenvolvidas ao longo da vida e principalmente durante o processo de socialização no ambiente familiar, educacional e profissional, as quais não são ensinadas por meio de componentes curriculares,

mas representam traços socioemocionais como crenças, comportamentos e atitudes necessários para um bom desempenho na vida escolar e profissional (DEIST; WINTERTON, 2005).

Na literatura internacional, o termo habilidade transversal é empregado usualmente como *soft skills*, por se tratar de habilidades humanas maleáveis e sensíveis às experiências, construídas e desenvolvidas em sociedade; e, na literatura nacional, o termo possui sinônimos como: habilidades socioemocionais, habilidades sociais, habilidades não cognitivas, e até mesmo competências para o século XXI, não havendo um consenso sobre tal terminologia. Nesta pesquisa, embora cada teórico apresente uma terminologia diferente, adotamos a nomenclatura Habilidades Transversais (HTs) para os diversificados tipos de habilidades pessoais, sociais e emocionais, e descrevemos competências como o conjunto das HTs, com base nas dimensões do modelo de Inteligência Social e Emocional de Bar-On (2006).

O conceito *soft skills* surge em oposição às *hard skills*, que são habilidades técnicas e cognitivas referentes aos saberes acadêmicos, as quais são promovidas pelas instituições educativas por meio de currículo pré-determinado. No entanto, o ensino focado somente na dimensão cognitiva não é suficiente para o bom desempenho escolar, social e profissional dos indivíduos (JAMISON, 2010). De acordo com Swiatkiewicz (2014), embora as HTs tenham sentido diverso às habilidades cognitivas, ambas são complementares, posto que os homens têm condições de desenvolvê-las simultaneamente, elevando assim o seu potencial relacional. Além disso, o desenvolvimento transversal associado ao técnico vai ao encontro da formação integral preconizada pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Ainda de acordo com as explanações de Swiatkiewicz (2014), o desenvolvimento das HTs, mediante as vivências cotidianas em comunidade, capacita o ser humano para ser assertivo e autoconfiante, pois o estímulo dessas habilidades não é meramente circunstancial, mas serve como uma ferramenta para atingir objetivos específicos de desempenho na vida em sociedade e na manutenção da carreira profissional. Algumas das habilidades apontadas pelo pesquisador são a capacidade humana de comunicação, cooperação, trabalho em equipe, facilidade na solução de conflitos, motivação, criatividade, entre outras.

No intuito de compreender melhor as HTs, devemos esclarecer que elas fazem parte do amplo conceito de Inteligência Emocional (IE), sendo o vocábulo “inteligência” caracterizado por Mayer (2001) como a capacidade humana de processar informações e raciocinar de forma abstrata. Nesse sentido, a medição do nível de inteligência esteve durante muito tempo associada a processos cognitivos e avaliativos por meio de coeficientes lógicos. Contudo, essa visão fragmenta a capacidade biológica e social dos homens, sendo questionada por teóricos e

pesquisadores que associam a formação humana a um conjunto interativo entre o trabalho produtivo da vida e os movimentos sociais, como Leontiev (1978), para quem a sociedade surge dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Para o teórico, as habilidades e aptidões são construídas e adquiridas conforme os movimentos histórico-sociais, uma vez que o homem “[...] apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Ao explicar sobre Inteligência Emocional (IE), a literatura apresenta diversas abordagens, dentre as quais apresentamos uma relação não taxativa para o constructo, por meio da categorização das múltiplas habilidades transversais e consoante a perspectiva de diferentes teóricos. Nessa conjuntura, Gardner, fundamentado por um viés biopsicológico, propôs nos anos 1970 a Teoria das Inteligências Múltiplas e defendeu que a cognição humana é constituída por diferentes tipos de inteligência, que são responsáveis por resolver determinados conflitos de acordo com sua natureza, a saber: Lógica-Matemática; Linguística; Corporal / sinestésica; Espacial; Musical; Intrapessoal; e Interpessoal (ABED, 2014).

Em perspectiva diversa, os pesquisadores Mayer e Salovey (1997) associaram a IE a um conjunto de aptidões cognitivas, fisiológicas e sociais, capazes de facilitar o pensamento e as relações pessoais, a exemplo da autopercepção, do autogerenciamento e da autoavaliação emocional.

Em leitura análoga, Goleman (1995; 2001) definiu a IE como a unificação das funções cognitivas e das emoções humanas, podendo ser apreendida e desenvolvida nas relações sociais e favorecendo a regulação emocional. Para o autor, esse tipo de inteligência corresponde à capacidade humana de gerenciar sentimentos, de se conhecer, de saber lidar com as próprias emoções e usar de recursos intra-afetivos a fim de solucionar conflitos internos e externos, tais como as habilidades de autorregulação, automotivação, autoconsciência, empatia e competências sociais. O autor desenvolveu extensas reflexões acerca das contribuições dessas habilidades para o contexto profissional, embasado no argumento de que as emoções estão presentes no ambiente organizacional e influenciam o comportamento das pessoas, devendo ser bem administradas.

De maneira similar, Bar-On (2006) denominou a IE como inteligência socioemocional, constituída por um conjunto de competências, habilidades e facilitadores sociais. À vista disso, o autor traçou um modelo estruturado em cinco competências gerais não cognitivas, sendo: dimensão intrapessoal, referente ao conhecimento e à análise dos indivíduos de si próprio e de como se expressar (autoconsciência, assertividade, autoestima, autoatualização/autoconfiança

e independência); dimensão interpessoal, relacionada à capacidade humana de manter relações sociais, conhecer o interesse e o sentimento do outro e manter boa convivência coletiva (empatia e responsabilidade social); dimensão adaptabilidade, que envolve a capacidade de solucionar problemas e de ser flexível; dimensão gerenciamento de estresse, relacionado à tolerância, à positividade e ao controle da impulsividade; e, por fim, a dimensão humor geral, como otimismo e a felicidade.

Segundo o teórico, esse modelo representa uma transversalidade entre habilidades emocionais e sociais, as quais auxiliam os sujeitos a se conhecerem, se expressarem e lidarem com as exigências, pressões e padrões de comportamento demandados em sociedade. Tais habilidades são aprendidas e desenvolvidas conforme as diferentes experiências em que os indivíduos são imersos em suas interações com o meio social, representando um movimento histórico não estático. Em suas análises, Bar-On (2006) argumenta que o autoconhecimento e o manejo das próprias emoções geram mudanças de comportamento e de atitude interpessoal, além de favorecer pensamentos otimistas e automotivacionais, pois o indivíduo emocionalmente inteligente consegue se comunicar de forma eficaz e ser bem-sucedido em suas demandas diárias.

Em complemento, Santos e Primi (2014) explicam que as HTs correspondem a traços sociais da vida humana que podem ser resumidos em cinco domínios principais, denominados *Big Five*: abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade / cooperação e estabilidade emocional. Nesse contexto, os pesquisadores Heckman e Rubinstein (2001) relatam que as variadas habilidades desenvolvidas nos indivíduos explicam o fato de estes reagirem de forma diferente quando expostos às mesmas situações e alcançarem diferentes resultados ao longo da vida.

Com base em tais conceitos, esta pesquisa ancora-se no modelo de inteligência socioemocional de Bar-On (2006), entendida como o conjunto de habilidades que auxiliam os indivíduos a controlarem suas emoções e se adequarem ao meio social, podendo ter êxito em diversos contextos sociais e profissionais, em complemento à cognição intelectual.

Após essas explicações, na sequência apresentamos a relação entre o desenvolvimento das HTs e o desempenho escolar.

2.3.2 Habilidades transversais e o desenvolvimento escolar

A infância e a adolescência correspondem às fases da formação do indivíduo em que ocorre o desenvolvimento da personalidade e de suas capacidades relacionais, as quais, quando

estimuladas, estão associadas a melhores resultados educacionais (SILVA, 2017). Nesse sentido, presumimos que a escola tenha um papel essencial no estímulo ao desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais do educando ao longo da infância e da adolescência, favorecendo a qualidade de seu desenvolvimento intelectual e emocional, e, de acordo com Leontiev (1978, p. 273), “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Segundo as análises de Heckman e Rubinstein (2001), os atributos transversais são tão relevantes quanto os cognitivos durante a trajetória escolar, pois pesquisas científicas nessa área demonstram evidências quanto aos resultados positivos no rendimento escolar dos estudantes, uma vez que habilidades como disciplina, confiabilidade, persistência, criatividade, motivação e autoestima contribuem no nível de aprendizado e desenvoltura dos envolvidos e os ajudam a lidar melhor com as frustrações e conflitos a longo prazo. Esse raciocínio é validado por Bar-On (2006), ao demonstrar que o currículo escolar constituído por atividades pedagógicas que demandem interações sociais e afetivas contribui para o autoconhecimento, gerenciamento emocional e relacionamento interpessoal das crianças, além de melhorar a adaptação ao ambiente escolar.

Nessa esfera, Santos e Primi (2014) relatam que a formação escolar deve ser multidimensional, pois a apreensão dos conteúdos curriculares vai muito além da boa capacidade de raciocínio e de memória, pois é necessário que o estudante seja criativo, esteja motivado e saiba lidar com as situações de ansiedade, muito frequentes no século XXI. Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de transformação dos processos formais de ensino, a fim de proporcionar aos estudantes capacidades sociocognitivas e prepará-los para os desafios da atualidade.

Em tal contexto, Abed (2016) analisa as transformações sociais, profissionais e tecnológicas das últimas duas décadas e relaciona o papel da escola em se adequar às novas tendências de comunicação, transmissão de saberes e capacitação dos sujeitos para que estes tenham condições de processar informações, trabalhar em equipe, tomar decisões, solucionar problemas, entre outras habilidades. Segundo a pesquisadora, a escola deve adotar diretrizes curriculares e projetos pedagógicos que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e proporcionem um ensino de qualidade, a fim de contribuir com o desempenho acadêmico e social dos educandos. Além disso, o sistema educacional deve superar a tradicional oferta de ensino conteudista e fragmentada, pois, segundo a autora, “Não se trata de descuidar dos conteúdos que compõem as grades curriculares das disciplinas escolares (que são muito

importantes), mas de resgatar os demais aspectos do humano, reintegrando-o em suas múltiplas facetas constitutivas” (ABED, 2014, p. 11).

Tendo por base as análises descritas, é notável que a instituição escolar deve promover o desenvolvimento de HTs nas crianças e nos adolescentes. Segundo os apontamentos de Cornejo e Redondo (2001), o processo de ensino-aprendizagem é bem sucedido quando possibilita o estímulo às relações interpessoais em todas as dimensões educacionais: no âmbito institucional, correspondente à infraestrutura escolar e aos espaços educativos; no âmbito da sala de aula, conforme o clima e a cultura interna; e no âmbito interpessoal, de interação entre professores e estudantes, e entre estes, pois a boa relação escolar pode elevar os níveis de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, os teóricos de abordagem interacionista defendem que o processo de aprendizagem possui diversos fatores interdependentes e que o ser humano é produto de um movimento contínuo de construção e reconstrução nas e pelas relações sociais (ABED, 2016). Como exemplo, podem-se citar as reflexões de Vigotski quanto à influência da mediação da cultura e das interações sociais sobre o processo de aprendizado. Segundo o teórico, as ações conscientes dos homens são desencadeadas a partir da interação entre fatores biológicos e sociais durante as relações históricas e culturais, portanto, as crianças moldam seu pensamento e comportamento conforme suas experiências vivenciadas em sociedade (MEIER; GARCIA, 2007).

Com relação à cultura, a teoria Vigotskiana a entende como as formas de organização dos conhecimentos e dos valores simbólicos da sociedade, as quais variam conforme cada contexto social. Portanto, o ser humano não é somente produto de seu meio histórico-social, mas também agente transformador, o qual se apropria das relações e se autorregula (ABED, 2016).

É possível notar como a aquisição do conhecimento está associada às formas de se relacionar e, embora muitas instituições escolares ainda priorizem aspectos cognitivos, existem vastos estudos que evidenciam a contribuição das HTs para a formação humana, dentre eles destaca-se o relatório produzido pelo Fórum Econômico Mundial (FEM), em Davos (2016), que menciona as proficiências cruciais dos estudantes para o desenvolvimento escolar no século XXI, as quais se enquadram em três dimensões: Letramento Fundamental, referente à forma como o estudante aplica habilidades essenciais para realizar tarefas cotidianas; Competências, relacionadas à capacidade do aluno em executar desafios complexos; e Qualidades Pessoais / Caráter, que diz respeito à capacidade do estudante em se adaptar às frequentes mudanças de ambiente.

Importa mencionar também a abordagem da BNCC (2017) sobre as habilidades gerais que devem estar incluídas em uma educação integral. A normativa expõe, em suas diretrizes, o compromisso com a educação integral ao defender a superação da fragmentação do conhecimento e ao realçar os contextos na aprendizagem e o protagonismo estudantil. Assim, a BNCC propõe que a educação básica assegure aos jovens o desenvolvimento de um conjunto de habilidades gerais durante o processo de aprendizagem, para que eles possam lidar com as complexidades cotidianas e profissionais. Segundo o documento, tais habilidades são definidas como:

1) valorização dos conhecimentos históricos. É necessário que os jovens não apenas compreendam o mundo, mas sejam capazes de explicá-lo e até mesmo transformá-lo;

2) capacidade investigativa, reflexiva, crítica e criativa, as quais são necessárias na resolução de problemas cotidianos e contribuem na tomada de decisão, uma vez que os estudantes são ensinados a buscar novos conhecimentos e aprendem a projetar cenários alternativos para um mesmo problema;

3) apreciação e participação das manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, no intuito de promover a interculturalidade e ampliar o conhecimento sobre o mundo;

4) utilização de diferentes linguagens, informações e vivência de experiências em variados contextos. Tais elementos cooperam para a comunicação assertiva e para a capacidade de se expressar, de conhecer e se relacionar com o outro;

5) uso e criação de tecnologias digitais da informação e comunicação crítica. Essa competência estimula a criatividade, auxilia na capacidade de reflexão no sentido de criar conteúdo e de partilhar ideias, além de possibilitar a autonomia aos jovens;

6) valorização da diversidade de saberes e de vivências culturais. Nesse sentido, o objetivo é que a educação promova experiências sociais e desenvolva a consciência cidadã nos jovens, para que estes saibam se relacionar no mundo do trabalho e construam o próprio percurso na vida;

7) capacidade de argumentação e de formulação de ideias. Os jovens devem ser assertivos, e para tal é necessário que se apropriem de conhecimentos científicos, saibam argumentar, se posicionar e ter uma conduta ética perante a sociedade. O desenvolvimento desta competência minimiza as chances de manipulação e controle externo;

8) autoconhecimento, autocrítica e autogerenciamento de emoções. Tais habilidades intrapessoais são relevantes para o reconhecimento da atuação dos indivíduos no mundo, posto que, antes de conhecer ao outro, é primordial conhecer a si mesmo e saber se autorregular perante as adversidades;

9) empatia, habilidade de comunicação, resolução de conflitos e cooperação. Essas aptidões devem ser estimuladas a fim de possibilitar o trabalho em grupo, o respeito às diversidades, a solução de impasses de ordem social, bem como gerar a compreensão sobre a existência de múltiplas identidades; e

10) ação coletiva, responsável, ética e resiliente. Por fim, é necessário que os jovens aprendam a tomar decisões de forma responsável e solidária, no intuito de cultivarem relações sustentáveis e inclusivas (BRASIL, 2017).

A partir desta apresentação, a subseção seguinte traz a correlação entre as HTs e o desempenho no mundo do trabalho.

2.3.3 Habilidades transversais e as demandas do mundo do trabalho

As rápidas mudanças nas tecnologias e nas relações sociais durante o século XXI têm impactado as formas de que os homens se valem para desempenho das suas atividades laborais, e muitos estudos demonstram que o profissional da atualidade deve, além de saber desempenhar as atividades técnicas, possuir HTs que os permitam manter boa comunicação, trabalhar em equipe, ter autocontrole para solucionar conflitos e possuir pensamento crítico (TANG, 2017).

O conceito do trabalho vai muito além do saber fazer: é necessário que os sujeitos se realizem nas atividades produtivas, conheçam os princípios científicos produzidos historicamente, compartilhem valores morais e de convivência em determinada cultura por meio de cooperação e da empatia e saibam desenvolver suas capacidades intra e interpessoais de forma a conhecer a si e ao outro (SANTOS; PRIMI, 2014). Portanto, o trabalho na atualidade envolve novas formas de produção e de relacionamento no âmbito das instituições e valoriza profissionais com capacidades cognitivas e principalmente sociais.

Com base nesse raciocínio, o domínio de HTs representa um componente essencial para o êxito profissional, conforme exposto no estudo de Swiatkiewicz (2014) referente às habilidades de carreira mais valorizadas pelas instituições em Portugal. O pesquisador relata que determinados atributos sociais possibilitam que as pessoas atinjam resultados, podendo ser mais ou menos eficientes conforme as motivações individuais. De acordo com a pesquisa, algumas das habilidades mais listadas e requisitadas por empregadores portugueses são: disponibilidade, responsabilidade, iniciativa, pontualidade, organização, relações sociais, comunicação e trabalho em equipe.

Em uma dimensão similar, Belingeri (2018) explica que habilidades sociais são valorizadas no mundo do trabalho por serem atributos exclusivamente humanos, os quais não

podem ser aprendidos pelas máquinas. É possível perceber que as HTs representam um diferencial na aquisição e manutenção de uma vaga de emprego, na melhoria salarial, além de contribuir para o rendimento da equipe de trabalho e diminuir o estresse e as tensões organizacionais. Ou seja, as habilidades representam um ganho valioso para a instituição e promovem o desenvolvimento social do trabalhador. O pesquisador baseia seu estudo no mercado de trabalho brasileiro e demonstra que há uma lacuna entre as habilidades demonstradas nos jovens recém-formados e as habilidades transversais valorizadas pelas instituições.

Tais evidências sobre a relevância das capacidades sociais decorrem do fato de que o trabalho no século XXI tem sido cada vez menos rotineiro e as funções atuais demandam que os profissionais tenham habilidades físicas, mentais e emocionais. Belingeri (2018) demonstra que os jovens profissionais brasileiros apresentam dificuldade de comunicação oral e escrita, de interpretação de informações e de cooperação para o trabalho em equipe e, sob a perspectiva das empresas, essas deficiências representam uma escassez de talentos.

Segundo o autor, as novas organizações sociais do trabalho são desencadeadas por fatores como o avanço da tecnologia, da informatização, do desenvolvimento da robótica, da inteligência artificial e dos níveis de automação nos serviços, e, embora tais progressos representem benefícios para diversas áreas, eles também acentuam a desigualdade de acesso ao trabalho dos jovens menos favorecidos e qualificados, e elevam as taxas de desemprego. Destarte, é importante que o sistema educacional, por meio de políticas institucionais e estratégias pedagógicas, valorize e incentive também a formação transversal e capacite os jovens para que estes tenham condição de acesso e de permanência no mundo do trabalho.

A inteligência socioemocional é consideravelmente necessária em um mundo que se modifica constantemente e que demanda diversificados serviços interagindo em harmonia, conforme Goleman (2012) demonstra ao citar as novas estruturas organizacionais, constituídas e movidas por equipes comparadas a engrenagens, em que uma peça deve estar em sintonia com as demais e consigo mesma. O teórico aponta as relações humanas como o núcleo das instituições e a inteligência emocional como fator chave para o alinhamento e sucesso do grupo. Tal perspectiva fica evidente quando o autor ilustra como os aspectos socioemocionais interferem no desempenho de toda a equipe, pois

Em grupos onde há altos níveis de estática social e emocional — seja por medo ou raiva, rivalidades ou ressentimentos —, as pessoas não conseguem dar o melhor de si. Mas a harmonia permite a um grupo aproveitar ao máximo as capacidades mais criativas e talentosas de seus membros” (GOLEMAN, 2011, p. 204).

Indo além, o teórico defende que os problemas complexos e imprevistos no ambiente de trabalho são solucionados mediante as interações informais, o que demanda adequado relacionamento interpessoal. Tais aspectos cooperativos articulados à capacidade de liderança, boa comunicação, consenso e empatia são considerados componentes da sabedoria organizacional e amenizam as possibilidades de conflitos. Portanto, a sustentabilidade de uma instituição demanda também trabalhadores emocionalmente e socialmente inteligentes.

Sob ponto de vista convergente, Bar-On (2006) traça relação direta entre inteligência socioemocional e a performance humana no ambiente de trabalho. Segundo o autor, pelo menos 30% do desempenho ocupacional advém da inteligência socioemocional dos trabalhadores, principalmente das habilidades de auto aceitação e de autoconsciência, de reconhecimento das necessidades e sentimentos alheios, de autocontrole emocional, da noção de realidade e da positividade. Estes dados foram obtidos a partir de seis estudos de caso com instituições estadunidenses e israelenses, as quais adotaram, em seu processo de recrutamento e treinamento de profissionais, critérios socioemocionais de seleção, utilizando de base as competências do modelo de Bar-On (2006). O resultado, após o período de análise, demonstrou elevado desempenho ocupacional e consequente aumento na produtividade.

Em uma perspectiva diversa, Hurrell (2017) apresenta, em um estudo realizado no Reino Unido, que as habilidades mais valorizadas por empresas inglesas são: a comunicação, o trabalho em equipe, a liderança e gestão, o atendimento ao cliente e a autoapresentação. O autor explana que muitos estabelecimentos reportam uma lacuna dessas capacidades dos trabalhadores, mas também defende que a falta dessas habilidades tem relação com as práticas organizacionais. Em seus argumentos, Hurrell (2017) traz, além da perspectiva do empregador, o ponto de vista do assalariado e o panorama das condições de serviço e demonstra que condições precárias de trabalho, reduzidos incentivos salariais e a intensa carga horária geram tensão e reduzem o engajamento e a motivação dos trabalhadores, afetando diretamente o desempenho de suas funções e o comportamento social. Dessa forma, percebemos que as habilidades também são influenciadas por fatores externos, pois não basta que os indivíduos sejam automotivados, engajados, persistentes e responsáveis, é necessário um bom clima organizacional e condições favoráveis que estimulem o desempenho do trabalhador.

Com base nesse ideário e nas capacidades que os jovens devem possuir para lidar com os desafios socioeconômicos do século XXI, o relatório do Fórum Econômico Mundial (2016) reporta que os profissionais mais afetados pela inovação tecnológica têm sido os da saúde, da mídia e entretenimento, da energia e do consumo. Além disso, o relatório aponta as dez habilidades mais requisitadas pelo mundo do trabalho na atualidade, a saber: gestão de

conflitos; pensamento crítico; criatividade; gestão de pessoas; colaboração; inteligência emocional; análise de dados e tomada de decisões; capacidade de servir; negociação; e flexibilidade cognitiva.

Sabemos que tal estudo se direciona aos aspectos econômicos, os quais, porém, não devem ser ignorados, uma vez que fazem parte da realidade posta. Neste sentido, é de suma importância que as instituições de ensino tenham ciência, estimulem e capacitem os estudantes a desenvolverem habilidades transversais para que tenham condições de ingresso e permanência no mundo do trabalho. A intenção do relatório é atualizar e conscientizar os jovens sobre as demandas profissionais da atualidade e, conseqüentemente, evitar o aumento do desemprego e de desigualdades econômicas.

Os aspectos aqui analisados deixam entrever que a aquisição de HTs cooperam no desempenho ocupacional, uma vez que elementos motivacionais, afetivos e interpessoais possibilitam maiores chances de êxito profissional. A próxima subseção apresenta a relação entre a mobilidade internacional e habilidades transversais.

2.4 UMA CONEXÃO INTERNACIONAL

O processo de construção do conhecimento no século XXI encontra-se em expansão e sua produção tem ocorrido de forma coletiva, mediante o intercâmbio de capital cultural e intelectual entre os países pertencentes à sociedade internacional, intensificando, dessa maneira, a internacionalização nas diversas áreas dos saberes. Tal processo ocorre, em grande parte, por meio da ação de mobilidade internacional estudantil, a qual apresentamos nesta subseção, com foco nas práticas do sistema educacional brasileiro, em especial, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

2.4.1 Conceitos teóricos e resgate histórico

Ao falarmos sobre mobilidade internacional estudantil, estamos adentrando nos elementos que compõem o conceito de internacionalização, e para tal, faz-se necessário compreender a definição e o processo desse fenômeno. A internacionalização acompanha o desenvolvimento da globalização durante o século XX, bem como a integração de fronteiras históricas, geográficas e sociais entre os diversos países, e a elevação do fluxo de capital populacional e cultural. Nessa perspectiva, é importante mencionar que enquanto o termo

globalização está associado às práticas econômicas neoliberais, a internacionalização, segundo Knight (2004), possui correlação às atividades de cooperação acadêmica e sociocultural.

De acordo com a autora, a internacionalização corresponde ao processo de integração da dimensão internacional, intercultural ou global, ao ensino, à pesquisa e às funções e serviços de uma instituição universitária (KNIGHT, 2004). Contudo, o termo tem passado por um processo de reformulação devido a sua abrangência e alcance na atualidade, e Knight (2020) acrescenta que não se trata apenas de práticas internacionais em âmbito institucional, mas envolve ações em nível setorial e nacional, assim como as suas interconexões. Em complemento, a autora analisa que o termo deve ser genérico e não especificar os atores, os tipos de atividades e benefícios, visto que estes variam conforme a realidade de cada país, porém é primordial identificar as dimensões em que ocorre a internacionalização, ou seja, as esferas de atuação da educação universitária.

Importa compreender que se trata de um processo, isto é, de ações contínuas que se modificam e acompanham as transformações na educação e na sociedade. Além disso, Knight (2020) demonstra que a internacionalização envolve a dimensão intercultural de convivência com as diversidades e de intercâmbio de experiências e de costumes sociais. Portanto, o produto desse processo corresponde à integração de ações internacionais nas políticas e programas educacionais locais, como forma de complementá-los, mas não os dominar.

Nesse panorama, a autora argumenta que a internacionalização não deve ser considerada um fim em si mesma, mas um meio do qual as instituições de ensino se apropriam para alcançar objetivos, a exemplo das ações de mobilidade e do ensino de idiomas visando ao desenvolvimento estudantil. Na mesma direção, De Wit et al. (2015) conceituam a internacionalização como as práticas universitárias internacionais adotadas com o objetivo de elevar a qualidade do ensino para a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, para a sociedade.

Por outra vertente, ações de internacionalização são descritas por Hudzik (2011) como práticas de: mobilidade estudantil; celebração de parcerias com instituições promotoras de intercâmbio; oferta de cursos de idiomas; criação de programas e políticas públicas para fomentar o acesso de estudantes e docentes a ingressarem em centros de ensino estrangeiros; construção de escritórios internacionais; além da elaboração de *rankings* internacionais de avaliação. Em sua definição, o autor acrescenta o termo “abrangente” e descreve o compromisso das universidades em tornar as ações internacionais parte da própria política e missão institucional. Nesse caso, a prática deixa de ser uma possibilidade e se torna uma obrigação de toda comunidade acadêmica, o que contradiz a ideia de que a internacionalização

seria uma atividade meio, tornando-se objetivo estratégico integrado a todo o sistema da universidade

Sob um olhar sistêmico, o Conselho Nacional dos Institutos Federais (CONIF) conceitua, por meio do Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER), a internacionalização como recurso que possibilita o intercâmbio de conhecimentos à comunidade acadêmica e prepara os jovens para lidarem com os desafios do mundo e para acessarem as mais variadas culturas. Além disso, o conselho considera um processo de aprimoramento da gestão, que coopera com o progresso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORINTER, 2009).

De forma análoga e sob um ponto de vista institucional, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul utiliza a descrição de Moreira e Ranincheski e caracteriza internacionalização da seguinte forma:

Processo que permite um olhar de dentro para fora, "ênfatizando a capacidade e a habilidade da instituição para se tornar parte integral da construção do conhecimento no mundo, não somente para se beneficiar dele, mas também para contribuir com seu desenvolvimento (IFMS, 2021, p. 6).

De acordo com Morosini (2006), as definições sobre a temática foram construídas e modificadas ao longo do século XX, principalmente a partir da década de 1990, com o advento da globalização e, embora os conceitos sejam semelhantes, a autora explica que não há um consenso na literatura internacional, muito menos uma teorização voltada para as ações na esfera da educação básica.

No tocante ao histórico desse processo, as primeiras práticas de internacionalização são datadas do século XII, devido ao surgimento das universidades europeias. De acordo com De Wit (2002), esse fenômeno desencadeou a mobilidade de intelectuais que se deslocavam de seus países de origem em busca de uma formação universitária e ficou conhecido como "peregrinação acadêmica". Essa prática foi intensificada ao longo de cinco séculos e sofreu um declínio a partir do movimento da contrarreforma no século XVIII, a qual entendia que a mobilidade universitária disseminava conteúdos revolucionários e contestatórios.

De Wit (2002) relata ainda que a prática da mobilidade estudantil ganhou novo impulso a partir do século XX, com o imperialismo acadêmico e a transferência do padrão educacional europeu para países periféricos, sob o pretexto de modernizar as regiões colonizadas. No final do século, a globalização contribuiu para intensificar os movimentos migratórios estudantis e, conseqüentemente, a internacionalização universitária, consolidando a dimensão internacional na educação superior (MOROSINI, 2006).

No contexto nacional, o fenômeno remonta ao século XIX, a partir do envio de estudantes brasileiros pertencentes às altas classes para formação no exterior e da construção de escolas internacionais para atender aos filhos de imigrantes (AGUIAR, 2009). Posteriormente, nos anos 1950, o governo federal passou a incentivar movimentos de intercâmbio cultural e, duas décadas mais tarde, com motivações políticas, foram criadas as primeiras assessorias internacionais no âmbito das universidades, acompanhando o movimento de expansão e modernização acadêmica para atender às demandas da classe média (VAIDERGORN, 2001).

De acordo com Ortelani (2017), nos anos 1990 a internacionalização passou a ser estimulada como política pública pelas universidades devido à necessidade mercadológica do governo federal fomentar a produção do conhecimento em áreas de interesse estratégico ligadas à pesquisa científica, à inovação tecnológica e à qualificação acadêmica, a fim de enriquecer o capital intelectual no país. Sob essa perspectiva, percebe-se que o fenômeno é um processo educativo e formativo, que possui também, um viés pedagógico capaz de operar transformações sociais e espaciais.

Nessa conjuntura, é possível notar que a internacionalização não se refere apenas à movimentação estudantil, mas abrange aspectos socioeconômicos. Além disso, o fenômeno sempre esteve ligado às práticas universitárias nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão. Em âmbito nacional, tal fato reflete os interesses políticos e econômicos em fomentar o capital intelectual na ciência e na tecnologia, a fim de tornar o país mais competitivo no mercado internacional. Em continuação a este histórico, a subseção seguinte apresenta ações relevantes de internacionalização no âmbito nacional e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2.4.2 Ações Internacionais na educação brasileira

As ações de internacionalização, a exemplo da mobilidade, são expressivas nas universidades brasileiras e, conseqüentemente, há muitas pesquisas científicas que relatam suas contribuições para o ensino acadêmico. Contudo, no âmbito da educação básica e profissional, tais ações são recentes e pouco praticadas por estabelecimentos escolares, logo, há uma carência de estudos e de evidências quanto ao impacto de atividades internacionais sobre o processo de formação do estudante em desenvolvimento escolar.

As primeiras ações internacionais direcionadas aos estudantes do ensino técnico ocorreram em 1950, com a planificação da educação decorrente do padrão de governo

desenvolvimentista à época. De acordo com Sander (2007), o Estado brasileiro, na intenção de modernizar a indústria e qualificar sua mão de obra para o mercado de trabalho, passou a investir em programas de capacitação de recursos humanos no exterior, utilizando-se de capital estrangeiro financiado por organizações de assistência técnica.

Após essa experiência de viés mercadológico, as próximas ações internacionais significativas na esfera do ensino profissional ocorreram a partir dos anos 2000, por meio de acordos bilaterais celebrados entre escolas técnicas nacionais e instituições estrangeiras, a exemplo do projeto de inclusão social, Mulheres Mil, criado em 2007 em parceria com o Canadá. De acordo com Souza (2019), o programa, recontextualizado para a realidade brasileira, envolveu um conjunto de ações econômicas, políticas e sociais a fim de ofertar cursos profissionais e gerar emancipação para mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Nesse panorama, Souza (2019) relata que após a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e dos Institutos Federais (IFs), em 2008, uma importante ação internacional foi a realização do I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009, o qual proporcionou trocas culturais de informações e de experiências no âmbito da RFEPCT e ampliou a discussão sobre a educação profissional no Brasil e no mundo. A partir desse evento, o CONIF incentivou a criação do Fórum de Assessores Internacionais (FORINTER), no intuito de as instituições da Rede dialogarem sobre a incipiente temática, o que representou um marco e favoreceu a construção de uma política internacional no âmbito dos IFs.

Mais adiante, em 2011, os IFs participaram com as universidades federais do programa de mobilidade acadêmica do Governo Federal, Ciência sem Fronteiras¹ (CsF). O programa nacional, ofertado ao público do ensino superior e direcionado às áreas da ciência, inovação e tecnologia, proporcionou o intercâmbio de estudantes brasileiros entre diversos países parceiros, fomentou a troca intercultural de saberes, promoveu transferências de tecnologia e possibilitou a formação no exterior de diversos docentes (BRASIL, 2017). A participação das instituições da RFEPCT no CsF contribuiu para criação da Câmara de Relações Internacionais do CONIF, como a primeira estrutura formal dedicada à gerência dos temas internacionais da Rede e dotada de recursos próprios (SOUZA, 2019).

Em 2017, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em colaboração com o FORINTER, criou o Grupo de Trabalho (GT) de Internacionalização da RFEPCT com o

¹ Programa do Governo Federal de mobilidade internacional para o ensino superior, que vigorou entre 2011 a 2017 (MEC, S.D)

objetivo de diagnosticar ações, formular diretrizes e documentar as atividades internacionais desenvolvidas pelos IFs, bem como formular uma agenda das atividades praticadas a nível sistêmico. A gestão do GT foi muito relevante na estruturação da política internacional da RFEPCT, pois demonstrou a importância do estabelecimento de metas estratégicas e do planejamento de ações no processo de internacionalização na educação profissional, fomentou o engajamento dos IFs na viabilização de suas ações externas e ainda gerou visibilidade para a Rede, atraindo parcerias estratégicas (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, além de mobilidade estudantil, a RFEPCT fomentou, durante sua trajetória, projetos de cooperação internacional bilaterais e multilaterais, cursos de idiomas, estruturas de escritórios internacionais, participação em eventos e missões estrangeiras, e políticas normativas acerca do tema (BRASIL, 2017). Entretanto, é válido observar que a maior parte dessas práticas ocorreram no âmbito da graduação e conforme a realidade e o processo de desenvolvimento de cada instituição.

Após o exposto, apresentamos a seguir as ações de mobilidade internacional fomentadas no ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

2.4.3 A mobilidade internacional no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Os Institutos Federais (IFs) são formados pelo tripé indissociável do Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo este último pilar referente aos procedimentos educativos, culturais e científicos que se materializam na relação com a comunidade. Portanto, os IFs devem desenvolver programas de divulgação científica e tecnológica e atividades articuladas ao mundo do trabalho e aos segmentos sociais, conforme o disposto na Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a). Em acréscimo, os IFs podem prover bolsas de estudos para pesquisas e programas de intercâmbio aos membros da comunidade acadêmica (BRASIL, 2013). Sob esta ótica, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) fomenta ações de mobilidade internacional estudantil, as quais podem ser usufruídas por estudantes do ensino médio integrado e do ensino tecnológico.

A mobilidade acadêmica é descrita por Knight (2020) como uma educação transfronteiriça, podendo ser chamada de primeira geração, que se refere à migração de pessoas da comunidade acadêmica; ou de segunda geração, relacionada ao movimento de programas e provedores que alcançam remotamente os discentes e docentes. A autora considera práticas de mobilidade: intercâmbio, estágios, qualificação no exterior, qualificação virtual de disciplinas e de projetos de pesquisa e dupla diplomação.

De acordo com o conceito institucional prescrito na Política de Internacionalização do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mobilidade representa o “Livre-trânsito de servidores e estudantes entre o IFMS e instituições parceiras, devidamente amparado por acordos de cooperação” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 6). Nessa esfera, o Regulamento de Mobilidade Acadêmica do instituto dispõe sobre as atividades científicas, artísticas e culturais de pesquisa, estágio e cursos de formação em duas modalidades: *inbound*, que se relaciona ao recebimento de estudantes estrangeiros, e *outbound*, referente ao envio de discentes para estudo no exterior. As oportunidades para tais ações são formalizadas por meio da celebração de acordos de cooperação com parceiros internacionais, e o processo de seleção é realizado via edital (IFMS, 2019).

No tocante à ação de mobilidade para estágio, este é conceituado pela Lei n. 11788/2008 como: “Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008b) e integra o itinerário formativo do estudante, podendo ser obrigatório ou não, conforme o projeto pedagógico do curso. O estágio supervisionado, de acordo com Kuenzer (2003), simboliza o processo de aquisição de conhecimento que abarca conceitos teóricos e procedimentos práticos, o qual faz parte das atribuições escolares, porque não ocorre espontaneamente na vida em sociedade.

Além disso, as atividades práticas supervisionadas são uma ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento de habilidades profissionais e transversais, devido às experiências afetivas e motivacionais que estimulam a aprendizagem (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014). Dessa forma, o estágio internacional é ofertado pelo IFMS por meio de acordo de cooperação com instituições de ensino estrangeiras e processo seletivo, formalizado em edital.

Para concluir este embasamento teórico, a subseção seguinte apresenta um breve paralelo entre as experiências internacionais e o desenvolvimento de habilidades transversais.

2.4.4 A vivência internacional e a formação transversal

As práticas de mobilidade estudantil, sejam para estudo ou trabalho, têm se tornado cada vez mais frequentes na atualidade, e pesquisas apontam a importância da convivência em contextos multiculturais para o desenvolvimento transversal, uma vez que essas experiências elevam a capacidade social dos jovens e, conseqüentemente, suas habilidades intra e interpessoais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

Como já explanado, a aquisição do conhecimento possui relação com as experiências práticas formais e informais e sofre influência de fatores psíquicos internos e externos, nos diversos contextos e ambientes de aprendizagem, e também de fatores socioculturais. Tal reflexão encontra fundamento na LDB (BRASIL, 1996), a qual esclarece que a educação envolve processos formativos que ocorrem no ambiente familiar, profissional, nas relações sociais, nas instituições escolares e nas manifestações culturais. Próximo a esse entendimento, Ramos (2008) argumenta que a aprendizagem integral deve contemplar as necessidades socioculturais, os diferentes valores éticos e normas de conduta e proporcionar aos educandos ampliação da formação cultural.

Nesse sentido, a convivência internacional com pessoas de outras nacionalidades pode, além de enriquecer o repertório intelectual, estimular habilidades como a autoconfiança e a automotivação. Em leitura análoga, Vasconcelos e Araújo (2017) demonstram que o maior aprendizado adquirido por intercambistas voluntários está ligado ao desenvolvimento pessoal. Segundo os autores, as peculiaridades e complexidades do ambiente de trabalho internacional cooperam no desenvolvimento de habilidades como a comunicação intercultural, motivação, tolerância às incertezas e às dificuldades, capacidade de decisão e de solução de problemas, perspectiva estratégica, autoconhecimento, produtividade e capacidade de liderança.

Além do ambiente profissional internacional, diversos fatores culturais influenciam na desenvoltura pessoal, como a necessidade de os estudantes lidarem com a exposição às diferenças étnicas, religiosas, morais e conseqüentemente aprenderem a assimilar e processar informações e gerenciar diferentes emoções e relacionamentos sociais. Desse modo, o contexto internacional eleva o potencial criativo e colaborativo dos jovens e os capacita para lidar com a diversidade cultural, interagir com variados tipos de pessoas e de perspectivas, conhecer a si e se autorregular, potencializar suas emoções positivas e minimizar as negativas (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

Tendo apresentado este conteúdo teórico correspondente à temática desta pesquisa, a próxima subseção aborda os procedimentos metodológicos definidos para o desenvolvimento dos objetivos geral e específicos aqui propostos.

3 O PLANEJAMENTO DO PERCURSO

Esta seção apresenta os procedimentos teóricos, éticos e práticos-metodológicos; os níveis de desenvolvimento da investigação; o contexto da pesquisa; as ações de mobilidade internacional analisadas; os instrumentos de coleta de dados e os participantes da pesquisa; e o método de análise dos dados.

3.1 PROCEDIMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Apresentamos a seguir, a natureza e a abordagem da pesquisa, bem como os objetivos e os procedimentos práticos adotados nesta investigação.

3.1.1 Natureza e abordagem da pesquisa

O presente estudo se configurou como de natureza aplicada, a qual, segundo Gerhardt e Silveira (2009), é uma forma de apropriar-se de teorias e gerar conhecimentos que possam ser aplicados na realidade concreta, a fim de solucionar problemas específicos. Nesse sentido, este estudo foi aplicado a um grupo de dez estudantes do ensino médio integrado do IFMS, que participaram das ações de mobilidade internacional, no intuito de verificar as possíveis contribuições e desafios desse processo.

A pesquisa foi desenvolvida pela abordagem qualitativa, caracterizada pelo enfoque nas mediações dos processos, uma vez que o pesquisador busca conhecer a realidade e as interações do grupo investigado, bem como interpretar suas crenças, motivações, valores e atitudes. Neste contexto, “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Em perspectiva similar, Minayo (2007) esclarece que a investigação qualitativa aborda questões muito particulares da realidade social, referentes à ação, à reflexão e à interpretação dos fatos e dos significados. Também utilizamos dados quantitativos como apoio para a análise qualitativa.

Portanto, essa pesquisa buscou aproximar-se dos participantes envolvidos no que tange à realidade vivenciada por eles no processo de mobilidade internacional, por meio da observação, análise, reflexão e compreensão da percepção do estudante quanto às suas experiências referentes ao desenvolvimento de habilidades transversais e aos desafios enfrentados ao cursar parte do currículo do ensino médio integrado em contexto internacional.

3.1.2 Objetivos e procedimentos práticos da pesquisa

Com relação aos objetivos, estes se enquadram como descritivo-explicativo, pois, conforme as explicações de Gil (2002), o objetivo descritivo busca apresentar as características de um público ou de uma situação, bem como levantar e relatar os fatos, as opiniões, as percepções e os comportamentos dos sujeitos, utilizando, para este fim, variados instrumentos de coleta de dados. Em sequência, o autor aponta que o objetivo explicativo visa identificar os aspectos que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, a partir dos resultados identificados, aproximando-se da realidade a qual investiga.

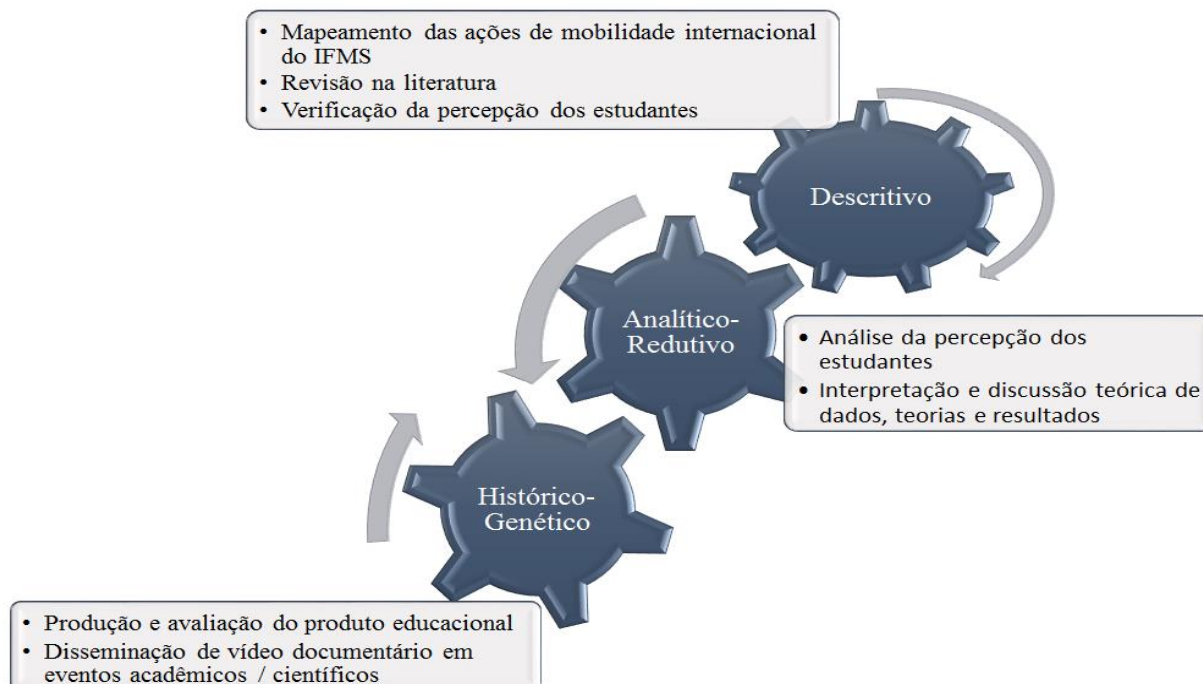
No que tange aos procedimentos práticos e considerando que o investigador deve, além de conhecer a realidade de seu público-alvo, despertar nele a consciência de seu protagonismo e de seu poder de transformação social, este estudo se aproximou da pesquisa participante, a qual presume a atuação coletiva dos envolvidos nos procedimentos da investigação. Considerando os apontamentos de Gil (2002), a pesquisa participante contempla a familiarização do investigador com o fato investigado e a sua interação com o grupo de participantes, a fim de obter informações subjetivas e propor, quando possível, um plano de ação. Portanto, para a apresentação e o desenvolvimento dos objetivos deste estudo, utilizamos como base os três níveis de uma investigação científica sociocultural propostos por Pinto (2014): (1) descritivo, (2) analítico-redutivo, e (3) histórico-genético.

De acordo com o autor, o primeiro nível, descritivo, consiste no conhecimento do problema da pesquisa e na apreensão de seu contexto sociocultural, por meio da percepção do pesquisador e dos pesquisados. O nível analítico-redutivo refere-se à identificação e à análise aprofundada da concepção dos participantes sobre o fenômeno, o qual é constituído por um conjunto de elementos produzidos historicamente e que devem ser desvelados. Trata-se de analisar as estruturas da investigação, conectá-las e explicá-las. Por fim, o nível histórico-genético traz a compreensão geral e a reflexão do fenômeno investigado. Nessa fase, deve ser possível conhecer o problema a ponto de apresentá-lo e despertar a consciência crítica quanto a sua transformação (PINTO, 2014).

3.2 PROCEDIMENTOS PRÁTICO - METODOLÓGICOS: NÍVEIS E INSTRUMENTOS

Considerando como procedimentos práticos os três níveis da pesquisa participante propostos por Pinto (2014) e representados na Figura 1, esta investigação foi desenvolvida conforme as seguintes ações e instrumentos de coleta de dados:

Figura 1- Níveis de desenvolvimento prático da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir dos procedimentos práticos de Pinto (2014).

3.2.1 Nível Descritivo

O primeiro momento da investigação correspondeu à identificação e à apreensão do contexto da pesquisa e dos pesquisados, por meio do mapeamento das ações de mobilidade internacional no âmbito do IFMS, do levantamento bibliográfico acerca dos temas abordados e da apreensão da percepção dos sujeitos da pesquisa quanto à experiência da mobilidade internacional, conforme os seguintes instrumentos e técnicas de coleta de dados:

a) consulta documental referente às práticas internacionais fomentadas pelo IFMS em atos normativos como: regulamentos, estatuto, planos de trabalho e editais disponibilizados no sítio² institucional;

b) revisão da literatura nacional e internacional, disposta em bancos de dados digitais de produção científica e em material bibliográfico impresso, acerca dos temas: Educação integral; habilidades transversais; e mobilidade internacional estudantil / acadêmica;

c) aplicação de questionário *online* aos participantes da pesquisa, via a ferramenta *Google Forms*, com questões semiabertas e de múltipla escolha, referentes ao perfil dos estudantes e à participação destes na mobilidade internacional (Apêndice A).

² <https://www.ifms.edu.br>

3.2.2 Nível Analítico-Redutivo

O segundo nível da investigação consistiu na análise aprofundada da percepção dos participantes da pesquisa quanto ao desenvolvimento de habilidades transversais a partir da mobilidade e quanto aos desafios enfrentados no contexto internacional, por meio do estabelecimento de conexões entre as experiências relatadas e o embasamento teórico desta pesquisa, consoante os seguintes procedimentos:

a) realização de entrevista *on-line* e individual, gravada via aplicativo de reunião *Google Meet*, com os participantes da pesquisa, com vistas à apresentação pessoal dos estudantes, da resposta deles a cinco questões abertas do roteiro narrativo e do relato final (Apêndice B);

b) interpretação, discussão e análise dos dados apresentados pelos entrevistados à luz da literatura revisada, conforme método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a fim de interligar o conteúdo teórico ao prático.

3.2.3 Nível Histórico-Genético

O último nível da investigação apresentou a totalidade da pesquisa por meio do processamento do estudo e da disseminação deste em forma do produto educacional, no intuito de compor a memória institucional e possibilitar reflexões sobre as contribuições e desafios do processo da mobilidade internacional para a formação transversal do estudante. Portanto, esta fase compreendeu:

a) elaboração e produção de vídeo documentário, a partir da compilação e edição do conteúdo das entrevistas realizadas no nível anterior (Apêndice C);

b) aplicação e avaliação do produto educacional, por meio da apresentação do vídeo documentário enviado por *e-mail* à comunidade interna e externa ao IFMS. A avaliação ocorreu por meio de formulário avaliativo, disponibilizado no *Google Forms* (Apêndice D);

c) disseminação do produto educacional, após a defesa da pesquisa, à comunidade interna e externa do IFMS, por meio de apresentação em seminários e eventos científicos, e publicação no portal EduCapes, na Plataforma Sucupira e na página institucional do IFMS.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Tendo em vista os instrumentos de coleta de dados propostos neste estudo por meio das técnicas de aplicação de questionários e de realização de entrevistas com os participantes, adotamos procedimentos éticos a fim de assegurar a confiabilidade das informações prestadas, dos dados pessoais e o respeito às opiniões, crenças, percepções, sentimentos e atitudes dos investigados. Portanto, os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa foram:

- a) solicitação de autorização ao IFMS para aplicação da pesquisa em seus espaços acadêmicos e com a sua comunidade interna;
- b) submissão do estudo e dos termos éticos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número CAAE: 32018720.9.0000.5162;
- c) aplicação prévia de termos éticos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido e de Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou Voz, aos pais ou responsáveis e aos estudantes, solicitando a permissão de acesso de uso de dados e de imagens dos entrevistados, bem como a divulgação destas.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), instituição criada nos termos da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, vinculada ao Ministério da Educação e pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFMS atualmente possui 10 *Campi* instalados nos municípios: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã, e Três Lagoas.

A instituição é especializada na oferta de educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas seguintes modalidades de ensino: Técnico Integrado ao Ensino Médio Regular; Técnico Subsequente, no qual o estudante cursa somente disciplinas da formação técnica; Educação de Jovens e Adultos; Qualificação Profissional, que engloba cursos de Formação Inicial e Continuada; Graduação; Pós-Graduação; Educação a Distância e Cursos de Idiomas.

Dentre os variados princípios e finalidades que norteiam as atividades do IFMS, está o compromisso com a formação humana integral, bem como a produção e difusão do conhecimento artístico cultural, considerando as necessidades da sociedade, conforme exposto em seu Estatuto (IFMS, 2016). Somando-se a isso, a instituição deve desenvolver programas

de extensão e de divulgação científica e tecnológica. Nesse viés, o IFMS fomenta, por meio da Pró-Reitoria de Extensão em conjunto com a Assessoria Internacional e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, diversas ações de internacionalização, tais como: intercâmbio, estágio internacional, visitas técnicas internacionais, envio de estudantes para feiras, congressos científicos e olimpíadas internacionais, além de capacitação da comunidade acadêmica em instituições estrangeiras. Essas atividades são concretizadas em virtude de acordos de cooperação bilaterais celebrados entre o IFMS e entidades internacionais.

Portanto, dentre tais ações, a presente pesquisa investigou a mobilidade internacional por meio dos estudantes dos cursos Técnico Integrado do IFMS que participaram dessa ação, conforme detalhado a seguir.

3.5 AÇÕES DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

3.5.1 Intercâmbio

O intercâmbio promovido pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) é ofertado por meio de duas modalidades: *outbound* - envio ao exterior de estudantes nacionais matriculados no IFMS, e *inbound* - recebimento na instituição de estudantes estrangeiros (IFMS, 2016). A mobilidade investigada nesta pesquisa corresponde à modalidade *outbound* e é fomentada pelo IFMS desde o ano de 2017, quando foi celebrado Acordo de Cooperação Técnica com a Associação de Clubes e Serviços - *Rotary Club*³ de Campo Grande, com a finalidade de promover ações de internacionalização envolvendo a prática de mobilidade estudantil e possibilitando aos estudantes do IFMS participarem de intercâmbios promovidos e financiados pelo *Rotary*. Essa cooperação foi justificada pela crescente demanda por ações internacionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e pela importância de trocas de experiências culturais e da aprendizagem de idiomas pelos estudantes (IFMS, 2018).

O processo de seleção para o intercâmbio ocorre anualmente, conforme cada plano de trabalho específico, o qual contempla a classificação de um estudante do IFMS e possui como critérios: destaque no rendimento escolar; idade máxima de 17 anos e meio; e quantitativo de renda familiar *per capita*. De acordo com os termos do edital de seleção (2018; 2019), o prazo

³ Um Rotary Club (RC) é composto de empresários e profissionais de determinada comunidade, que tenham aceito o Ideal de Servir como base para obter uma realização completa de suas vidas na esfera pessoal, profissional e comunitária (<http://avenidapaulista.com.br/rotary/o-que-e-rotary/>).

de duração do intercâmbio é de até 01 ano de estudo em uma instituição estrangeira, devendo o estudante residir nesse tempo em casa de uma família hospedeira, designada pelo *Rotary*, sendo este responsável pelo custeio das despesas com passagem aérea, alimentação e transporte escolar. Convém esclarecer que, durante a vigência da mobilidade, o estudante mantém o vínculo com o IFMS e tem garantida a convalidação das disciplinas cursadas durante o ano letivo em que esteve no exterior, conforme a análise e os pré-requisitos estipulados pela coordenação do curso no qual o estudante está matriculado.

Além do acordo de cooperação com o *Rotary Club*, o IFMS também firmou parceria com a empresa AFS Intercultura Brasil, organização internacional de educação intercultural, a qual promove oportunidades de intercâmbio entre estudantes de mais de quarenta países. Nesse panorama, em 2017 estudantes do IFMS participaram de um processo de seleção promovido pela AFS para uma bolsa parcial de intercâmbio pelo período de 06 meses no exterior. Para concorrer, o candidato deveria cursar o primeiro ou segundo ano do ensino médio, ser aluno de escola pública, ter bom desempenho escolar e estar dentro do limite de renda familiar estipulado pelo edital (AFS, 2017).

Diante do contexto, esta pesquisa analisou a ação de intercâmbio que ocorreu no período de 2018 a 2020 e que oportunizou a experiência a quatro estudantes do ensino médio integrado do IFMS, sendo três selecionados para vagas ofertadas pelo *Rotary Club*, e um estudante selecionado pela AFS, conforme a seguinte relação do Quadro 3:

Quadro 3 - Relação de estudantes intercambistas do IFMS - 2018 a 2020

Nº Estudante	Campus	País de Intercâmbio	Empresa Parceira	Duração (Até)	Ano
01	Dourados	Costa Rica	AFS Intercultura	06 meses	2018
01	Aquidauana	Argentina	Rotary Club	01 ano	2018-2019
01	Campo Grande	Argentina	Rotary Club	01 ano	2018-2019
01	Dourados	Índia	Rotary Club	01 ano	2019-2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir dos editais de seleção de mobilidade acadêmica - AFS (2017) e IFMS (2018; 2019).

Além da ação de intercâmbio, esta pesquisa também analisou a ação de estágio internacional promovida pelo IFMS, conforme contextualizada a seguir.

3.5.2 Estágio internacional

No que tange à ação de estágio internacional, foi formalizado, em 2019, um Acordo de Estágio por meio de um Termo de Compromisso entre o IFMS e o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), com vigência de 05 anos, que objetivou promover ações de abordagem acadêmica, científica, pedagógica e cultural (IFMS, 2019). A oportunidade de estágio ocorreu naquele mesmo ano e contemplou a oferta de dez vagas com auxílio financeiro, sendo divididas, uma para cada *Campus* do IFMS, para os estudantes realizarem estágio curricular obrigatório no IPB, em Portugal, pelo período de 02 meses. Dessa forma, o estágio ocorreu entre outubro a novembro de 2019 e oportunizou a dez estudantes do IFMS cursarem, em uma instituição estrangeira, disciplinas técnicas pertinentes a seus cursos de origem, conforme a seguinte relação do Quadro 4:

Quadro 4 - Relação de estagiários internacionais do IFMS – IPB/2019

<i>Campus</i>	Curso	Vagas
Aquidauana	Técnico Integrado de Nível Médio em Informática	01
Campo Grande	Técnico Integrado de Nível Médio em Eletrotécnica	01
Corumbá	Técnico Integrado de Nível Médio em Metalurgia	01
Coxim	Licenciatura em Química	02
Dourados	Técnico Integrado de Nível Médio em Informática para Internet	01
Jardim	Não houve classificado	--
Naviraí	Técnico Integrado de Nível Médio em Informática para Internet	01
Nova Andradina	Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária	01
Ponta Porã	Técnico Integrado de Nível Médio em Agricultura	01
Três Lagoas	Técnico Integrado de Nível Médio em Eletrotécnica	01

Fonte: Elaborado pela autora (2022), adaptado dos Editais n. 48/2019 e 48.5/2019/PROEX/IFMS - Abertura.

Os estudantes classificados receberam, cada um, um auxílio financeiro do IFMS no montante de R\$ 12 mil reais, para cobrir despesas com hospedagem, alimentação, obtenção de passaporte, seguro saúde e passagens aéreas e terrestres, além de terem sido contemplados com a gratuidade do estágio na instituição estrangeira, sem vínculo empregatício. Importa esclarecer que, dentre os dez participantes do estágio internacional, os dois estudantes do curso de Licenciatura em Química não fizeram parte do escopo desta investigação, a qual foi restrita ao

âmbito do Ensino Médio Integrado, portanto, eles não foram incluídos como participantes do estudo.

Com relação aos requisitos do edital de seleção (IFMS, 2019), os estudantes deveriam ter idade mínima de 16 anos e cursar pelo menos uma disciplina no IFMS no ano de 2020. A ação de estágio curricular é definida no Projeto Pedagógico do Curso e considerada importante oportunidade de contato com o mundo do trabalho ao integrar a teoria à prática, sendo o cumprimento da carga horária requisito obrigatório para aprovação e obtenção de diploma.

É de grande valia informar que o processo de gestão das ações de mobilidade internacional e de seleção dos estudantes foi organizado diretamente pela Pró-Reitoria de Extensão e pela Assessoria Internacional (ASINT) do IFMS, com apoio de auxiliares da ASINT em cada *campus* de matrícula dos estudantes. Tais setores foram responsáveis pela organização dos procedimentos operacionais, pela relação diplomática entre o IFMS e as instituições parceiras e pelo suporte aos estudantes no que tange ao direcionamento destes com a organização documental pré-viagem e no acompanhamento a distância, durante o período da mobilidade.

A próxima subseção traz os dados dos participantes da pesquisa obtidos via questionário e entrevistas.

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados da comunidade pesquisada ocorreu em dois momentos:

1. aplicação de questionário com os estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, participantes do intercâmbio e do estágio internacional; e
2. realização de entrevista semiestruturada com os respondentes do questionário, conforme descrito a seguir.

3.6.1 Participantes da pesquisa – questionário

A primeira coleta de dados dos investigados ocorreu em julho de 2020, de forma *on-line* por meio de aplicação de questionário elaborado no aplicativo *Google Forms*, devido ao cenário pandêmico em escala mundial e o consequente isolamento social, ocasionado pela disseminação do vírus SARS-CoV-2, conhecido popularmente como COVID-19. Dessa forma, o questionário foi composto por dezesseis questões abertas e de múltipla escolha, descritas no

Apêndice A. As questões visaram conhecer o perfil dos participantes e captar a sua percepção quanto à prática de habilidades transversais a partir da experiência internacional.

Convidamos para responder ao questionário o total dos doze discentes do ensino médio integrado que realizaram intercâmbio e estágio internacional e obtivemos dez respostas, das quais quatro estudantes foram denominados nesta pesquisa como Intercambistas (I) e seis estudantes como Estagiários (E), conforme os dados do Quadro 5, informados pelos respondentes, preservada a sua identidade e diferenciados por meio de numeral:

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa durante a mobilidade internacional

Estudante	Idade	Curso Técnico – IFMS / Semestre	País / Cidade	Instituição e Curso Internacional	Período / Duração
I1	16	Informática / 3º sem.	Índia / Pune	<i>RBA Junior College</i> -	2019 - 2020 / 7 meses
I2	16	Informática / 3º sem.	Costa Rica / Alajuela	<i>Colegio Técnico Profesional Rosario de Naranjo / Téc. de Administração</i>	2018 / 6 meses
I3	17	Informática / 5º sem.	Argentina / Buenos Aires	<i>Escuela Bartolome Mitre</i>	2018 / 4 meses
I4	17	Edificações / 6º sem.	Argentina / Corrientes	<i>Escuela Normal Dr. J. Alfredo Ferreira</i>	2018 / 9 meses
E1	16	Informática / 4º sem.	Portugal / Bragança	IPB / Informática	2019 / 2 meses
E2	17	Informática / 4º sem.	Portugal / Bragança	IPB / Informática	2019 / 2 meses
E3	17	Eletrotécnica / 6º sem.	Portugal / Bragança	IPB / Eletrotécnica	2019 / 2 meses
E4	17	Informática / 6º sem.	Portugal / Bragança	IPB / Informática	2019 / 2 meses
E5	17	Metalurgia / 6º sem.	Portugal / Bragança	IPB / Industrial	2019 / 2 meses
E6	18	Eletrotécnica / 6º sem.	Portugal / Bragança	IPB / Eletrotécnica	2019 / 2 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir do questionário da pesquisa.

Ao serem questionados se tinham feito alguma viagem internacional para estudo ou turismo anteriormente à mobilidade, dentre os quatro intercambistas, todos responderam de forma negativa e, dentre os seis estagiários, apenas um discente afirmou ter viajado por motivo de turismo ao exterior antes da mobilidade.

3.6.2 Participantes da pesquisa – entrevistas

Em um segundo momento, em fevereiro de 2021, realizamos entrevistas semiestruturadas por meio da ferramenta de videochamada *on-line* do *Google Meet*, sendo constituídas por cinco questões mais relatos finais, conforme descrito no Apêndice B. Convidamos para as entrevistas os dez respondentes do questionário, dos quais seis aceitaram participar, sendo três intercambistas (I) e três estagiários (E), e o tempo de duração de cada entrevista variou entre 30 a 55 minutos. Posteriormente, as gravações foram transcritas, organizadas, codificadas, e as unidades de registro que melhor corresponderam às contribuições e aos desafios da experiência internacional, foram selecionadas, com foco no desenvolvimento de habilidades transversais.

3.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica utilizada para o tratamento dos dados coletados dos participantes da pesquisa foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que apresenta uma metodologia de interpretação das informações relacionadas em variados tipos de discursos nas pesquisas qualitativas. Segundo a autora, a técnica envolve três fases: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Desse modo, na primeira fase, realizamos a leitura flutuante das respostas apresentadas em questionário e nas entrevistas, e selecionamos, organizamos e transcrevemos os dados; na segunda fase, fizemos a codificação e categorização do material e, na última fase, que corresponde ao processo de significação dos dados, realizamos inferências e interpretamos os fragmentos discursivos à luz das teorias a que se correlacionam, a fim de desvelar e compreender as informações aparentes.

A partir da apresentação da metodologia traçada para o desenvolvimento deste estudo, a seção seguinte descreve os dados coletados, analisa e discute os resultados obtidos.

4 ANÁLISE DO TRAJETO

Esta seção reporta a descrição e análise dos dados coletados e as discussões acerca dos resultados encontrados a partir da relação teórico-metodológica. A seção está dividida nos seguintes tópicos, que envolvem os objetivos específicos desta pesquisa: 4.1) Descrição dos dados: contribuições e desafios da mobilidade internacional; 4.2) Análise das habilidades consideradas contribuições e dos desafios, à luz dos princípios teóricos que embasam a pesquisa; e 4.3) Reflexões do percurso, espaço de apresentação das conclusões obtidas pela investigação.

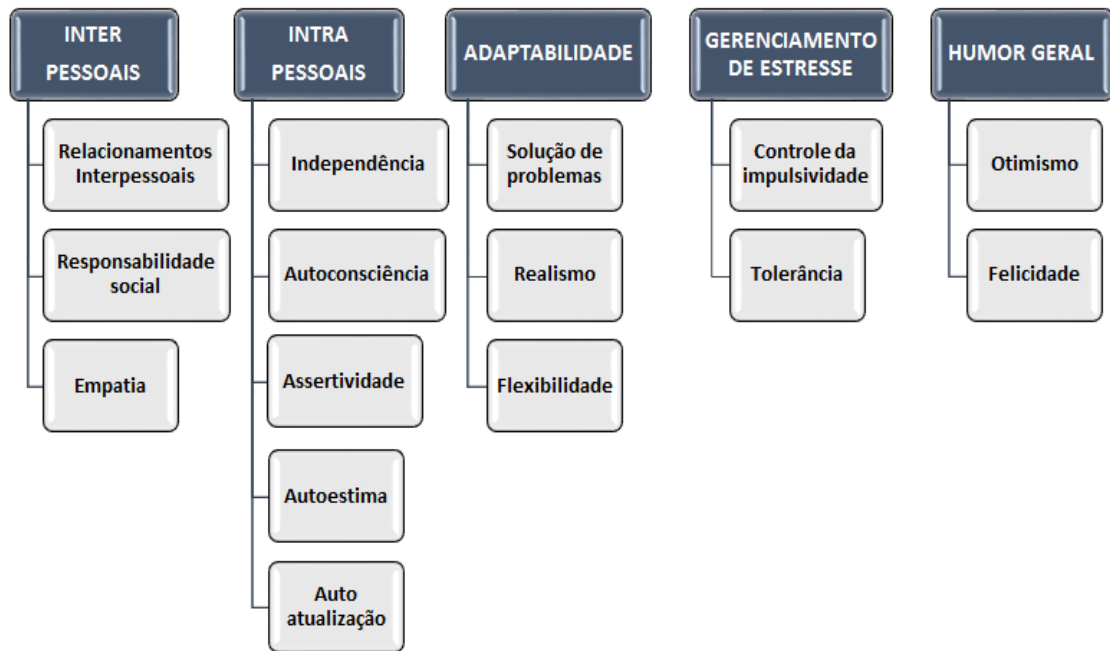
4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL

Nesta subseção descrevemos os dados coletados dos participantes da pesquisa no intuito de apresentar suas percepções acerca das contribuições e dos desafios da mobilidade internacional.

4.1.1 Descrição das Contribuições

Primeiramente, informamos que os dados apresentados a seguir foram coletados por meio de questionários e entrevistas e organizados a partir do agrupamento das respostas obtidas. Durante esse processo, consideramos registro cada resposta do questionário relativo ao desenvolvimento de habilidades transversais, correspondente às frequências “sempre” e “na maioria das vezes”, bem como cada fragmento discursivo das entrevistas correspondente às contribuições relatadas pelos participantes da pesquisa. A categorização foi fundamentada nas dimensões de competências e habilidades de inteligência socioemocional apresentadas por Bar-On (2006), conforme o modelo apresentado na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Modelo de Inteligência socioemocional de Bar-On (2006)



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir de Bar-On (2006)

A partir do modelo de Inteligência socioemocional de Bar-On (2006), traçamos um quadro comparativo (Quadro 6) de sinônimos entre as competências e habilidades propostas pelo teórico e as habilidades transversais (HT) mencionadas pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas:

Quadro 6 - Relação de sinônimos entre as competências e habilidades de Bar-On (2006) e as HT percebidas pelos participantes da pesquisa

(continua)

Dimensão das Competências de Bar-On	Habilidades de Bar-On	HT na percepção dos estudantes entrevistados
Intrapessoal	Assertividade	-
	Autoconsciência	Autoconhecimento
	Autoestima	Autoaceitação
	Autoatualização	Autoconfiança; Automotivação Capacidade; Coragem; Segurança
	Independência	Independência
Interpessoal	Empatia	Empatia; Respeito; Compaixão; Humildade.
	Responsabilidade Social	Trabalho em equipe; Responsabilidade; Cidadania; Conscienciosidade.

Quadro 6 - Relação de sinônimos entre as competências e habilidades de Bar-On (2006) e as HT percebidas pelos participantes da pesquisa

(conclusão)

Dimensão das Competências de Bar-On	Habilidades de Bar-On	HT na percepção dos estudantes entrevistados
Interpessoal	Relações interpessoais	Comunicação; Cuidado; Relação interpessoal.
Adaptabilidade	Solução de problemas	Tomada de decisão; Criatividade.
	Realismo	Visão de mundo
	Flexibilidade	Flexibilidade; Abertura ao novo.
Gestão de Estresse	Tolerância	Compreensão; Tolerância.
	Controle da Impulsividade	Autocontrole; Calma; Paciência.
Humor Geral	Otimismo	Positividade
	Felicidade	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de Bar-On (2006) e das entrevistas da pesquisa.

Após a seleção e contabilização dos registros considerados contribuições, e a respectiva categorização, obtivemos a seguinte relação representada na Tabela 1:

Tabela 1 - HTs desenvolvidas a partir da mobilidade internacional na percepção dos participantes da pesquisa e relação percentual de incidência

Dimensão (competência)	Habilidade	N. registros questionários e entrevista	Percentual Registro	Percentual categoria
Interpessoais (consciência social)	Responsabilidade social	18	10,1%	25,9%
	Empatia	14	7,9%	
	Relacionamento interpessoal	14	7,9%	
Intrapessoais (consciência pessoal)	Independência	16	9%	25,8%
	Autoatualização	12	6,7%	
	Autoestima	06	3,4%	
	Autoconsciência	08	4,5%	
	Assertividade	04	2,2%	
Adaptabilidade (gerenciamento de mudanças)	Realismo	20	11,2%	25,2%
	Flexibilidade	18	10,1%	
	Solução de problemas	07	3,9%	
Gerenciamento de Estresse (regulação emocional)	Controle da impulsividade	21	11,8%	19,1%
	Tolerância	13	7,3%	
Humor Geral (automotivação)	Otimismo	07	3,9%	3,9%
	Felicidade	-	-	
Total	15	178	100%	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir do Modelo de Bar-On (2006) e dos dados da pesquisa.

A Tabela 1 traz cinco dimensões de competências com o total de quinze habilidades transversais e o respectivo número de registros, totalizados em cento e setenta e oito unidades, além da relação percentual de cada habilidade calculada sobre o total e o somatório da porcentagem de cada dimensão.

Ao observarmos os dados da tabela, percebemos que, dentre todas as habilidades, as mais incidentes foram: controle da impulsividade, com 11,8% dos registros; realismo, com 11,2%; responsabilidade social e flexibilidade, com 10,1% cada. Por outro lado, as habilidades menos incidentes foram: assertividade, com 2,2% dos registros e a autoestima, com 3,4%. A habilidade descrita como felicidade não obteve registros.

No que tange ao percentual das dimensões, ao olharmos sob uma ótica ampla, percebemos que a dimensão interpessoal obteve maior ocorrência, com 25,9% dos registros, seguida das dimensões: intrapessoal, com 25,8% e adaptabilidade, com 25,2%, evidenciando uma diferença mínima entre as três. A dimensão humor geral apresentou a menor incidência, de apenas 3,9% do total.

Após a descrição da percepção dos estudantes quanto às contribuições da mobilidade internacional por meio do desenvolvimento de habilidades transversais, apresentamos na sequência os desafios relatados.

4.1.2 Descrição dos Desafios

O processo de seleção e de organização dos dados classificados como desafios ocorreu de forma semelhante às contribuições, no entanto, consideramos registro cada resposta do questionário quanto ao desenvolvimento de habilidades transversais correspondente às frequências “poucas vezes” e “nunca”, bem como os fragmentos discursivos das entrevistas pontuados pelos estudantes como desafio antes, durante e após à mobilidade. A partir da seleção e contabilização dos registros, obtivemos a seguinte amostra apresentada na Tabela 2:

Tabela 2 - Desafios da mobilidade internacional na percepção dos participantes da pesquisa e relação percentual de incidência

(continua)

Categorias	N. Registros questionários e entrevistas	Percentual dos registros
Organização	11	16,2%
Alimentação	8	11,8%
Idioma	7	10,3%
Comunicação	6	8,8%
Insegurança	6	8,8%
Desmotivação	5	7,3%

Tabela 2 - Desafios da mobilidade internacional na percepção dos participantes da pesquisa e relação percentual de incidência

Categorias	N. Registros questionários e entrevistas	Percentual dos registros
Documentação	5	7,3%
Adaptação	4	5,9%
Relação interpessoal	4	5,9%
Falta de liberdade	3	4,4%
Locomoção	3	4,4%
Saudosismo	3	4,4%
Baixa Autoestima	1	1,5%
Controle da impulsividade	1	1,5%
Assertividade	1	1,5%
TOTAL	68	100%

(conclusão)

Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

A Tabela 2 apresenta quinze categorias de desafios com um total de sessenta e oito registros, além do cálculo percentual de cada categoria sobre o total. Os desafios mais incidentes pontuados pelos estudantes foram com relação à dificuldade de organização, com índice de 16,2% dos registros, seguida da adaptação à alimentação, com 11,8% e da prática de idioma estrangeiro, com 10,3% dos registros.

Após a identificação e breve descrição dos dados coletados e de suas respectivas incidências, analisamos e discutimos, na subseção seguinte, os discursos apresentados pelos participantes da pesquisa por meio de inferências e de interpretações com esteio no referencial teórico desta pesquisa.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL

A interpretação discursiva se debruça em inferências e em teorias que são formuladas a partir de observação empírica das relações sociais, em um movimento cíclico de vivência prática, observação, reflexão e teorização. Portanto, para interpretarmos e atribuímos sentido aos fragmentos discursivos das entrevistas, realizamos nesta subseção uma viagem de volta à literatura outrora apresentada, no intuito de conectar a prática à teoria. Utilizamos para análise as unidades de registro que mais se aproximaram das contribuições e dos desafios da mobilidade internacional.

4.2.1 Análise das Contribuições

Dentre as dimensões de Bar-On (2006), selecionamos para análise as habilidades mais incidentes nas dimensões: interpessoal, intrapessoal, adaptabilidade, e gerenciamento de estresse.

4.2.1.1 Dimensão Interpessoal

A dimensão Interpessoal, caracterizada pela competência de consciência social e pela capacidade humana de manter relações mutuamente satisfatórias entre os sujeitos de determinado grupo (BAR-ON, 2006), é desenvolvida no seio da sociedade por meio de imersão em atividades coletivas e culturais (MEIR; GARCIA, 2007). Na experiência da mobilidade internacional, os estudantes tiveram de lidar com diferentes tipos de pessoas, tanto no ambiente acadêmico, quanto no familiar e social e, ao serem questionados sobre a relação interpessoal com outras culturas, eles relataram ter aprendido trabalhar em equipe e ajudar ao próximo, mesmo quando não compartilhavam do mesmo pensamento ou comportamento:

[...] questão comunicativa, trabalho em equipe, tinha que conviver né com outros intercambistas, a gente vivia junto, porque a gente era do mesmo país e da mesma empresa, mesma agência, então a gente vivia brigando, mas a gente tinha que aprender a conviver né, porque a gente era meio que uma família né, a gente acabou virando uma família e tinha que um apoiar o outro, então a questão de grupo foi uma coisa bem legal. (I1)

[...] fazer ainda um estágio profissional é uma coisa mais elevada, você usa tudo que for fazer no seu estágio como reflexo na questão de respeitar o convívio no ambiente, seguir exatamente as orientações, mesmo que você goste ou não da pessoa que está ali te orientando, saber lidar em equipe, por mais que haja divergência ali. (E1)

[...] me auxiliou muito a lidar até mesmo com as pessoas, eu tinha que lidar com o meu orientador, eu tinha que saber entregar o que ele queria, tinha que às vezes ir em outra sala, me comunicar, porque é totalmente diferente. (E2)

No relato dos estudantes, notamos que tiveram de lidar com as adversidades interculturais e compartilhar de situações cotidianas cooperando com o próximo. Na perspectiva de Bar-On (2006), a habilidade de cooperação em equipe é intitulada de responsabilidade social, enquanto Santos e Primi (2014) apresentam o senso de cooperação como sinônimo de amabilidade, na qual os indivíduos aprendem a ser altruístas e tolerantes com os demais. Os autores explicam que essa habilidade pode ajudar no desempenho escolar e auxiliar o estudante a conter emoções de irritabilidade e de agressividade na atuação em grupo,

estando diretamente relacionada à aptidão de comunicação, resolução de conflitos e colaboração, elencadas na BNCC (2017).

Outrossim, o trabalho em grupo é considerado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como habilidade necessária para as demandas do século XXI, além de ser valorizada no mundo profissional, uma vez que contribui para otimização do tempo de execução de tarefas, produtividade e clima organizacional. Tal análise se evidencia na Classificação Brasileira de Ocupações, pois a aptidão para trabalhar em equipe aparece na primeira posição entre as quarenta habilidades mais citadas (BERLINGERI, 2018).

Ainda na dimensão interpessoal, outra habilidade percebida pelos estudantes, a partir da mobilidade internacional, foi a compaixão e respeito com os sentimentos do próximo, denominada por Bar-On (2006) como empatia. Ao imergir em outra cultura, os estudantes perceberem que as pessoas agem e pensam diferente devido à estrutura histórico-social em que estão inseridas e que seus sentimentos, mesmo quando divergentes, devem ser valorizados, conforme exposto nos seguintes recortes:

Foi um aprendizado muito grande que talvez eu não aprenderia aqui, que eu preciso olhar pro outro com olhar de compaixão, olhar para as pessoas e ver além do que eu acho, o que eu acho não importa, mas o que a pessoa é, o que a pessoa viveu [...] isso colaborou demais pra mim, pra minha formação, como eu sou hoje, como eu vejo o mundo hoje, e principalmente pra minha profissão que é enfermagem, isso vai me ajudar muito, relação interpessoal, porque eu desenvolvi muito isso de ter um olhar mais de compaixão pelo outro (I2)

Acredito que eu criei uma empatia maior, porque quando você está ali, você conhece outra realidade, você cria uma noção do que se passa e até das gravidades da realidade. (E2)

A prática da empatia permite aos indivíduos conviver de forma harmoniosa, independente das diferenças sociais, além de ser uma habilidade desejável no ambiente de trabalho, por facilitar a comunicação e o relacionamento interpessoal. Essa habilidade é indispensável no atual cenário de globalização e de frequente mobilidade de pessoas, tanto nos espaços acadêmicos quanto profissionais, pois respeitar e saber lidar com diferentes nacionalidades e culturas passou a ser uma necessidade cada dia mais presente (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

4.2.1.2 Dimensão intrapessoal

A dimensão intrapessoal é apontada por Bar-On (2006) como a consciência de si mesmo e autogerenciamento emocional. Nessa perspectiva, estudos demonstram que contextos sociais

e multiculturais favorecem a autopercepção e autorreflexão dos indivíduos, pois as vivências práticas muitas vezes diferem dos signos imaginados, principalmente quando os sujeitos são expostos aos choques culturais e precisam conhecer suas emoções a fim de controlá-las e tomar decisões sozinhos (VASCONCELOS; ARAÚJO, 2017), como podemos observar nos relatos abaixo:

Nossa eu me conheci demais, você começa a passar um tempo sozinha, com você, a olhar para sua vida, então eu tinha que me conhecer, tinha que saber quem eu era, quais são meus valores, o que eu estava disposta a mudar. (I2)

[...] a questão de sobrevivência, de me virar nos trinta e minha independência também, porque eu fui fazer uma viagem sozinho para outro país, tinha que me virar, tinha que ir atrás, eu não podia ter vergonha, porque por exemplo, eu fui sem saber nada, e muitas vezes eu tinha que parar alguém, então a questão de vergonha eu não poderia ter, independência, eu conquistei bastante lá. (I1)

Dentre as habilidades intrapessoais, a independência foi a mais citada, pois quase todos estudantes eram menores de idade à época da mobilidade e mencionaram ter de lidar sozinhos com questões de autogestão, administração financeira, de horários e de solução de problemas, por exemplo. Nesse contexto, tais práticas cooperaram para o amadurecimento.

Eu tinha 16 anos e hoje eu já tenho quase 20, e isso me ajudou demais para ser independente, tanto que quando eu tava lá, eu que comprava minhas coisas, eu ia no mercado para comprar minhas coisas separado, aí eu pagava pra mim, mesmo minha mãe me enviando dinheiro, mas lá era eu que pagava. (I2)

Foi um choque de realidade, porque sempre morando com a minha mãe, ela fazia as coisas normal de casa, e na viagem eu tinha que me virar lá sozinha, sozinha em termos, a gente tava em grupo, e cada um ali tinha uma coisa pra fazer né, por exemplo, lavar roupa, limpar ou fazer comida era tudo por a gente e então foi essa experiência da responsabilidade com os afazeres em casa, que é mais do que eu já fazia, que eu nunca tinha feito antes. (E1)

Quando eu cheguei lá eu precisei criar essa independência, agora eu tenho que ir sozinho, agora eu tenho que acordar sozinho, agora eu que tenho que lavar as minhas roupas, eu tenho que cozinhar! Então gerou essa independência. (E2)

A independência está relacionada à maturidade emocional, à capacidade humana de não depender do controle de outras pessoas e de saber lidar sozinho com os próprios sentimentos e necessidades. Essa habilidade também é relacionada à assertividade ou à *expertise* para se expressar e ser seguro nos posicionamentos e nas atitudes cotidianas (BAR-ON, 2006).

É importante mencionar que a maturidade emocional, além de potencializar as capacidades pessoais, também coopera para os relacionamentos sociais, visto que indivíduos maduros agem de forma racional por saberem regular suas ações e direcionar seus esforços. Por

consequente, tal habilidade é geralmente considerada um atributo de carreira, ou seja, uma característica necessária no mundo do trabalho, que representa um diferencial no desempenho profissional (SWIATKIEWICZ, 2019).

Além da independência, a segunda habilidade intrapessoal mais incidente foi a autoatualização, que, de acordo com Bar-On (2006), exprime o esforço necessário para o alcance de um objetivo ou a persistência para concretização das metas estabelecidas, mesmo quando desafiadoras, portanto essa habilidade revela a autoconfiança dos indivíduos em acreditar na própria capacidade, conforme constatado pelo estagiário (E2) e pela intercambista (I3):

Eu acredito que me trouxe uma confiança muito grande, que agora quando eu vou fazer alguma coisa eu penso, eu sou capaz, eu já passei por outras situações, já estive fora [...] acabou que continua essa confiança em mim mesmo, de ser capaz de fazer as coisas, se um dia eu fiz algo não significa que eu não possa fazer de novo. (E2)

[...] é uma coisa que ajuda muito, você confiar em si mesmo, porque no final quando você está passando perrengue é você com você mesma, não tem família aqui, não tem família lá para te ajudar, a gente principalmente vê que somos capazes de fazer qualquer coisa sozinha, por exemplo. (I3)

Nessa ótica, a mobilidade representou um grande desafio para os estudantes, pois muitos nunca tinham viajado de avião e tiveram de sair do conforto de suas residências e da segurança familiar para viverem durante um período em contexto diverso com pessoas desconhecidas, sob pressão psicológica, dificuldade de comunicação e de adaptação.

Você fica com mais medo assim daquela questão de você ir para o estranho, de você não saber quem vai ser sua família [...] como vai ser, que jeito que eles são, e eu não conhecia a Costa Rica também, nem fazia ideia de como era lá. (I2)

[...] você já está meio que treinado para a vida né, vamos dizer assim, as situações que virão né, porque não é fácil fazer intercâmbio né, as pessoas acham que é tudo mil maravilhas, mas não é, tem que ter um psicológico bom. (I1)

Podemos perceber que a vivência em âmbito internacional cooperou para o desenvolvimento pessoal devido à peculiaridade das situações envolvidas, nesse sentido, o processo de imersão em um contexto repleto de multiplicidades provocou a auto-observação dos estudantes quanto às suas capacidades e serviu de motivação para novas experiências, principalmente no que diz respeito a prosseguir os estudos no exterior.

Se surgir uma oportunidade de fazer intercâmbio de novo, lá tô eu de novo, se surgir a oportunidade de fazer estágio em algum outro país, porque agora eu tô na faculdade né, ou fazer residência em outro país, ou mestrado, porque sempre tem bolsa de

mestrado, então eu quero tentar, se eu tiver a oportunidade de trabalhar um dia em outro país, eu quero ir, porque hoje em dia eu não tenho medo mais não. (I2)

Eu pretendo agora que eu tô na faculdade, conseguir um intercâmbio no meu curso em outro país, que é uma experiência que eu quero ter, e depois também mestrado e doutorado que eu pretendo fazer fora. (I3)

Eu queria estudar pra passar no ENEM e fazer faculdade lá, onde eu fiz o estágio eles aceitam o ENEM, e eu queria entrar na faculdade de lá, por agora não dá, mas se eu fosse ir eu gostaria de ir pra Porto que é uma cidade maior, tem mais coisas, que a cidade que eu fui era pequenininha. (E3)

Os excertos nos demonstram que as adversidades vivenciadas contribuíram para a independência dos estudantes e que o medo do desconhecido deu lugar à autoconfiança. Tais habilidades são imprescindíveis no decorrer tanto do percurso acadêmico, posto que “[...] qualidade de vida escolar é associada também a sensação de bem-estar geral, sensação de confiança nas próprias habilidades para realizar o trabalho escolar” (SILVA, 2017, p. 82), quanto no desempenho profissional, por facilitar a adaptação comportamental e contribuir para a estabilidade no ambiente organizacional (HECKMAN; RUBINSTEIN, 2001).

4.2.1.3 Dimensão adaptabilidade

A capacidade de adaptação consiste em saber lidar com as mudanças e gerenciar os sentimentos a partir das transformações vivenciadas em sociedade (BAR-ON, 2006). Nessa dimensão, os estudantes demonstraram, principalmente, ter desenvolvido noção de realidade e flexibilidade perante a mudança de ambiente e de cultura.

Indo pra lá, aumentou um pouco de ter uma visão mais ampla, e fora que ir pra outro país, eu imaginava que minha mente se limitava só aqui, Cidade Dourados, o Estado e o Brasil, e ir pra outro país, a tua mente abre de um tanto que você consegue imaginar o mar de oportunidades que tem, você consegue se desenvolver mais, consegue ser mais criativo, sua mente, ela flui, evolui de um tanto que é surreal, a gente consegue entender que não é só aqui, tem bastante coisa e muita coisa pra aprender também. (E1)

Segundo Bar-On (2006), a habilidade de ser realista significa validar os próprios sentimentos e pensamentos a partir de uma realidade externa, ou seja, é necessário ter uma visão de mundo para se identificar com determinado espaço social e observar a totalidade a fim de reconhecer os próprios valores, num movimento de fora para dentro, do todo para as partes, e compreender a existência de múltiplas realidades, as quais estão sujeitas a várias interpretações, devido a sua natureza subjetiva. Tal conceito acompanha o discurso de Ramos (2008) sobre a

necessidade de os indivíduos superarem a realidade fragmentada e acessarem a totalidade social, posto que esta não é linear, mas uma construção histórica.

O processo de adaptação ao outro, seja indivíduo ou ao meio, proporcionou descobertas aos estudantes, principalmente ao notarem que as crenças e padrões de comportamento diferem em cada contexto e que não existe uma cultura errada ou correta, melhor ou pior, conforme os registros a seguir:

Ampliou demais a minha visão de mundo, porque eu tava no primeiro ano do ensino médio e antes eu era de escola pequena, e ia sempre muito na igreja, e a igreja era pequena, escola pequena, e eu sou muito caseira, de ficar em casa, e quando eu fui sair no mundo, aí você vê assim: nossa como o mundo é grande! o tanto de gente diferente que tem, o tanto de cultura diferente que tem, e isso te ajuda a ser menos preconceituoso [...] entender como o outro vê o mundo e entender que minha realidade não é a de todo mundo. (I2)

Você sabe que tem vários pontos de vista, acho que esse é o ponto, você entender que nem todos são iguais ao seu, e é isso, tudo bem. (I3)

[...] os outros intercambistas, na pousada que nós ficamos, eram oito no total, era eu e mais sete, eram outras sete realidades, então trouxe uma outra visão, porque as vezes eu pensava alguma coisa que não fosse tão comum e pra eles era totalmente comum, e a gente conversava e ficava até incrédulo, nossa isso acontece?! (E2)

A interação com outras nacionalidades e outros pontos de vista é importante e necessária nas relações sociais, pois as práticas interculturais humanizam os indivíduos no sentido de torná-los mais tolerantes às diferenças, além de facilitar o processo de adaptação à vivência coletiva (BORGES, 2017). Portanto, conhecer outras realidades pode ser um elemento motivador para o homem transformar o seu meio e condição social, ao identificar que a realidade não é imutável e que sua construção depende dos movimentos coletivos, pois, conforme as reflexões de Vygotsky, determinada cultura é produto de símbolos e valores sociais que são atribuídos historicamente pelos homens (ABED, 2016). Essas analogias são percebidas nas narrativas dos entrevistados ao comentarem sobre a transformação de suas percepções de mundo durante a experiência:

Minha visão ampliou, minha vontade também ampliou, mas não só de querer ir embora porque lá tem coisa melhor, mas melhorar aqui, aprimorar o conhecimento que eu sou e pra trazer pra cá pra melhoria, eu tinha vontade de ir embora, mas agora eu quero só ir lá e pra outros lugares, quem sabe pra passeio e trazer coisas que agrega pro país. (E1)

Muitas vezes a gente é preconceituoso porque a gente não conhece o mundo, e sempre vive assim sabe, na sua caixinha, e quando você sai dessa caixa e você vê o mundo, você percebe que todo mundo é diferente, ninguém é igual, as culturas são diferentes, as religiões são diferentes, e que a gente tem que respeitar essas diferenças, então é muito importante esse processo sabe, principalmente de respeito [...] muda o coração da gente, muda muito o jeito que a gente vê o mundo. (I2)

Podemos inferir que o âmbito internacional proporcionou aos estudantes um senso ético para com o próximo em forma de conscientização da dimensão social, porquanto esta não se restringe ao *habitat* de moradia e nem aos pequenos grupos étnicos, religiosos e culturais a que pertencem. Todo esse processo de adaptação ao meio está relacionado também à habilidade de flexibilidade desenvolvida pelos estudantes, ao demonstrarem abertura às novas vivências:

[...] essa flexibilidade de conhecer outras pessoas, outras culturas, sair um pouco da minha bolha social, então isso me ajudou muito essa flexibilidade. (E2)

Tentar aprender, porque quando você faz intercâmbio você não pode ir numa bolha né, você tem que ir fora da sua bolha, ir de cabeça aberta, mente aberta, saber escutar, saber ouvir, porque se você for com a cabeça muito fechada, não faz intercâmbio. (I1)

[...] cada família tem um jeito, tem a sua cultura dentro da própria família, então mudar de família é muito diferente, é outro jeito que eles enxergam as coisas, lá eu tava em outro país então eu queria tá aberta pra receber, eu tava aberta sem qualquer preconceito, sem qualquer achismo. (I2)

Acho que a gente se abrir pra novas culturas também, porque como a gente tava aqui e eu nunca sai nem fui pra outros lugares do Brasil, e indo pra lá você conhece outras pessoas, conhece outro lugar, outro ar, vamos dizer assim, e isso é muito bom pro desenvolvimento pessoal também, que você é aberta a conhecer coisas também, outras pessoas. (E3)

A habilidade de ser flexível demonstra disposição em interagir em contextos sociais diversos, lidar com diferentes demandas e encontrar soluções alternativas para os problemas cotidianos (BAR-ON, 2006), além de proporcionar aprendizado em vários aspectos, enriquecendo a bagagem cultural dos envolvidos, como relatado pelo intercambista:

Para mim foi um choque cultural muito grande, mas ao mesmo tempo foi uma coisa incrível, eu aprendi sobre eles, eles também aprenderam sobre mim. (I1)

Importa mencionar, que além do aspecto cultural, a adaptabilidade à mudança é pontuada pelo Fórum Econômico Mundial (2016) como uma qualidade e competência necessárias para as demandas do século XXI, principalmente devido à frequente transformação tecnológica e aos processos de informatização na atualidade (BERLINGERI, 2018). Tal fato é evidenciado por Abed (2016, p. 16), ao declarar que “A sociedade pós-moderna clama por originalidade, flexibilidade e criatividade para enfrentar as novas situações e os novos desafios que vão se apresentando, a todo o momento, em uma sociedade em veloz transformação”.

4.2.1.4 Dimensão gerenciamento de estresse

O controle da impulsividade diz respeito à estabilidade emocional e à capacidade humana de restringir os impulsos diante de fortes emoções e de conseguir refletir antes de agir (BAR-ON, 2006). Nesse sentido, Santos e Primi (2014) esclarecem que indivíduos com habilidade de autocontrole sabem enfrentar situações desfavoráveis e não permitem que sentimentos negativos os desmotivem, conforme exposto pela intercambista (I3) ao descrever um episódio vivenciado em âmbito estrangeiro, no qual precisou gerenciar suas emoções perante uma situação de adversidade:

Antes tinham situações aqui, eu sempre fui muito desesperada, aí aconteciam umas coisas que eu não sabia como reagir, e lá aconteceu um episódio, de eu estar em Buenos Aires, no centro, e perder a minha carteira com todos os meus documentos, todo meu dinheiro, com tudo, e quando eu percebi eu travei e pensei, cara vou entrar em desespero agora? O que vai adiantar? E aí eu não entrei em desespero e fui reagir tudo que eu podia agir com calma, para ver se dava para solucionar, se não desse tudo bem, acontece! E foi isso, de ter essa autopercepção de calma, eu não posso me desesperar, tudo piora quando a gente se desespera. (I3)

Dentre todas as habilidades citadas pelos participantes da pesquisa, o autocontrole foi a mais incidente, pois, segundo os relatos, ao se distanciarem da família e de amigos próximos, os estudantes precisaram ter responsabilidade sobre os próprios atos e sentimentos, a fim de solucionar imprevistos e contornar as experiências desagradáveis.

[...] eu pensei: eu não posso desabar! é muita emoção assim que você sente nos primeiros dias, é um turbilhão, é felicidade, é um pouco de tristeza, um pouco de medo, e eu tentava não pensar no que poderia dar errado, porque se eu pensasse assim eu já ia querer desistir, então eu sempre tentava me manter confiante, porque era eu que tinha que me dar essa força né, porque minha mãe tava longe, ela não sabia o que eu tava passando [...] foi um processo muito bom, eu olho pra trás e penso: ainda bem que eu não surtei, eu mantive a calma! (I2)

A questão do autocontrole, criei muito autocontrole e sobre as situações também, consegui ficar melhor nisso, saber me impor, hoje em dia eu lido com os problemas muito mais calma e tranquila do que antigamente e o autocontrole é tudo agora. (I3)

Ainda nesse contexto, durante a mobilidade internacional, os estudantes permaneceram meses hospedados em casas de famílias voluntárias, ou em pousadas junto a outros intercambistas, logo, o choque diário de padrão de comportamento e a imposição de regras foram elementos cruciais para o gerenciamento emocional e para a manutenção da calma, a fim de lidarem com adversidades ideológicas, religiosas, financeiras e políticas, por exemplo. Tal percepção se materializa nos seguintes excertos:

A falta de liberdade me irritou mais no começo, mas mesmo assim eu sempre tive a calma e tentei entender eles, sabe! Porque isso é para o meu melhor né, se eles estavam fazendo isso era para me cuidar né, porque querendo ou não você receber um estudante na sua casa que é sua responsabilidade, é difícil, mas aí eu tentava entender, tentava me acalmar no meu quarto, não responder meus pais, não discutir com eles [...] isso me ajudou muito para ter mais paciência sabe, tentar compreender mais as pessoas. (I2)

Desenvolvi principalmente tolerância, acima de tudo, tive que ter muita tolerância sobre tudo, tanto sobre esse padrão de estética deles, quanto posicionamento político, coisas ideológicas, eu tive que ser muito tolerante, e até coisa cultural mesmo, e quando eu fui conhecer os intercambistas, até a questão econômica, porque eles tinham muito mais dinheiro do que eu, e é uma coisa normal para eles ter muito dinheiro, então foi esse impacto que eu tive com os outros intercambistas. (I3)

Por fim, importa mencionar que além do controle de impulsos perante as adversidades, os estudantes também demonstraram moderação ao administrar o orçamento que dispunham durante a mobilidade, pois souberam equilibrar as despesas, estabelecer prioridades e reduzir os impulsos de consumo, conforme as declarações dos estagiários:

Eu aprendi a administrar meu dinheiro conforme minhas necessidades, aprendi a colocar prioridades e também aprendi a obter a diversão, consegui me divertir com o que eu tinha [...] e explorar todas as possibilidades da melhor forma possível sem que gastasse muito, eu consegui administrar muito bem o dinheiro, então isso me auxiliou muito. (E2)

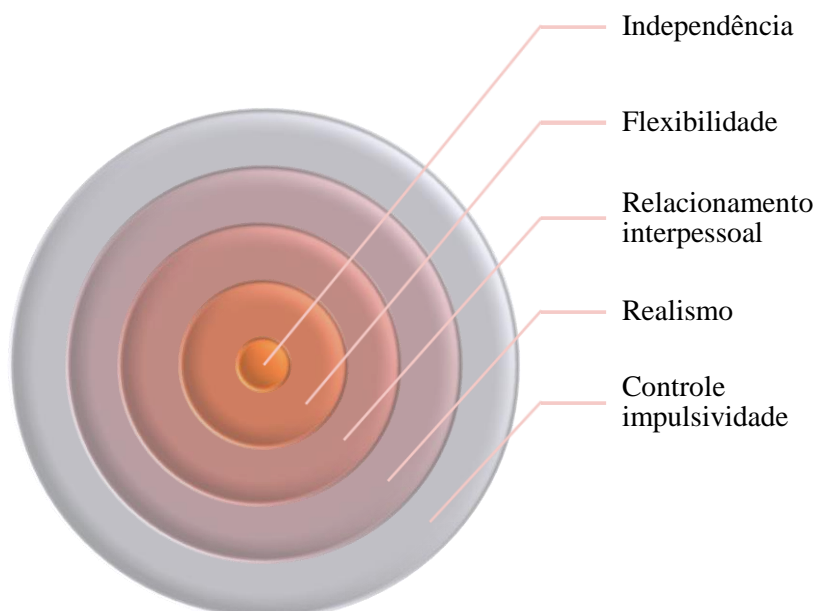
[...] foi bem diferente, primeiro para lidar com o dinheiro de lá, todo dia quando eu falava: nossa hoje eu gastei muito! Aí eu falava: amanhã vou gastar menos, ou só vou almoçar, amanhã não vou comprar nada! Eu queria bastante comer um prato lá que eu vi, mas era 35 euros, aí pensei: melhor não! Vou economizar esse dinheiro e depois eu vou fazer outra coisa, mas a gente conseguiu economizar e foi pra Paris, muito bom! (E3)

De acordo com Swiatkiewicz (2019) o processo de socialização é indispensável na aquisição de autocontrole, pois é na exposição às diferenças sociais que os indivíduos aprendem a gerenciar seus impulsos humanos, e quando desenvolvida na juventude, essa habilidade pode auxiliar na saúde mental, na administração financeira e na redução da agressividade na vida adulta. Nesse sentido, o autor sugere que, quanto maior a capacidade de gerenciamento de estresse, menor será a probabilidade de desvios comportamentais no futuro, e melhor será o desempenho pessoal na solução de problemas.

Diante das interpretações e fundamentações teóricas, percebemos que a mobilidade internacional proporcionou aos estudantes o desenvolvimento de diversas habilidades durante e após sua ocorrência, tais como: responsabilidade/cooperação social; empatia; independência; autoatualização em forma de autoconfiança e automotivação; senso de realidade; flexibilidade;

e controle da impulsividade, conforme as incidências de cada habilidade ilustradas na Figura 3 abaixo:

Figura 3 - Ilustração das habilidades transversais mais desenvolvidas



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir da análise dos dados análise dos dados coletados.

Em complemento, inferimos, a partir desta análise, que a experiência da mobilidade internacional cooperou para o processo de autopercepção, de mudança de visão de mundo e de desempenho interpessoal dos estudantes, e identificamos a importância das habilidades transversais mencionadas para a atuação deles no mundo do trabalho.

Embora, na percepção dos estudantes, a vivência internacional possa ter gerado contribuições para a sua formação holística, também foram relatados desafios nesse processo, analisados a seguir.

4.2.2 Análise dos desafios

Ao ponderarmos sobre as habilidades transversais precisamos ter em mente que elas são desenvolvidas em contextos sociais diversificados e não estáticos, os quais proporcionam reflexões e transformações aos indivíduos. Como já apresentado, sabemos que a mobilidade internacional traz consigo complexidades em vários aspectos, principalmente quando vivenciada por jovens em processo de amadurecimento emocional. Portanto, para analisarmos

os desafios enfrentados na experiência internacional, questionamos os seis entrevistados sobre as adversidades vivenciadas no decorrer de três momentos: no processo de organização da viagem, durante a mobilidade e após o regresso ao país de origem. A partir das respostas, selecionamos para análise os desafios apontados com mais incidência, sendo estes: a capacidade de organização, a adaptação à alimentação e a comunicação envolvendo o idioma estrangeiro, conforme os dados descritos na Tabela 2.

4.2.2.1 Desafio de Organização

Um dos desafios mais evidentes na percepção dos estudantes foi com relação à organização, tanto antes quanto após a mobilidade. Importa informar que a viagem internacional foi novidade para todos os entrevistados, que, conseqüentemente, relataram dificuldade e insegurança em saber toda documentação necessária e organizá-la em tempo hábil, como pode ser observado nos discursos dos intercambistas:

Quando me ligaram, foi em julho eu acho, e eu ia em setembro para a Índia, tava em cima da hora, então foi correria total, a mala, visto e passaporte. (I1)

No começo foi difícil saber todas documentações que eu precisava, porque até então eu nunca tinha viajado para o exterior e eles não fazem essa orientação assim tão de perto né, eu sabia que tinha que tirar passaporte, mas aí eu tive que ver a questão do visto, eu tive que pesquisar muito para saber certinho como eu tinha que fazer, e aí o visto acabou que eu paguei depois que eu tava em Costa Rica, aí foi um processo que foi indo, mas que dava aquele medo de saber, tá tudo certo? Está faltando alguma coisa? (I2)

[...] era complicado, não tinha muito como saber o que fazer então eu fiquei bem perdida no começo, e as coisas foram encaminhando, só que foi um processo muito lento, era para eu ir pra Argentina no começo de agosto, e eu fui no final de setembro, deu esse atraso todo porque a gente não sabia como fazer. A gente foi atrás de visto e falaram que não precisava de visto porque tem o passaporte do MERCOSUL, então a passagem é quase livre, e depois eu vi que precisava sim de visto, precisava de passaporte, precisava de tudo, aí foi muito em cima da hora. (I3)

Além do planejamento para a viagem, os estudantes tiveram de organizar o prosseguimento dos estudos no Brasil, a fim de programarem, com as respectivas coordenações, as disciplinas que deveriam cursar após a mobilidade. Nesse sentido, notamos insatisfação e receio nos discursos dos participantes da pesquisa, quanto à extensão no prazo de conclusão do Ensino Médio Integrado e no preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).⁴

Durante todo esse tempo que eu soube que ia ter que me organizar de novo, eu tive várias emoções, eu fiquei com raiva, fiquei chateada, tive que ter paciência, porque eu achava que tava me atrasando em muitas coisas. A dificuldade que eu encontrei foi

⁴ Instrumento nacional de avaliação educacional para acesso ao Ensino Superior (MEC, S.D)

de colocar tudo em ordem novamente, de recuperar aquilo que ficou acumulado, passou um ano e eu ainda tô recuperando as matérias. (E1)

Os seis meses que eu passei lá não valia pro IF né, então eu tava atrasada e eu tinha muita coisa pra fazer aqui, e eu tinha que começar a mexer com meu TCC, eu tinha que fazer estágio, tinha muita coisa. (I2)

Tais fragmentos refletem, por um lado, senso de responsabilidade e comprometimento dos estudantes com o desempenho acadêmico, mas por outro lado, transmitem dificuldade desses jovens no gerenciamento de tempo e de processos, elementos valiosos no atual mundo do trabalho e na própria organização das tarefas cotidianas. O senso de organização corresponde à inteligência espacial e temporal dos indivíduos, as quais podem ser desenvolvidas didaticamente durante o processo de construção do conhecimento na vida escolar, conforme demonstra Abed (2016) ao argumentar que os atores educacionais devem utilizar práticas metodológicas diversificadas que demandem múltiplas habilidades dos estudantes, para que estes aprendam a manipular situações em determinado tempo e espaço. Portanto, cabe à escola:

Mediar o estabelecimento de metas e submetas para a resolução de tarefas, a preparação de eventos e trabalhos, a organização do próprio tempo e tantas outras atividades que exigem planejamento (como jogar, por exemplo) colabora para que os alunos cultivem o hábito de se organizarem internamente para a vida e aprendam a lidar melhor com as dores da ansiedade, espera e frustração de adiar o prazer imediato, mas também com as alegrias e a satisfação da conquista e da aprendizagem realizada no caminho (ABED; 2016, p.66).

Em complemento, a capacidade de organização também possui relação com a habilidade de conscienciosidade, uma característica associada ao êxito escolar e profissional, visto que sujeitos conscientes tendem a ser disciplinados, organizados e responsáveis com suas obrigações (SILVA, 2018). Por esse prisma, a própria instituição de ensino pode desenvolver nos estudantes a capacidade de administração de tempo e de gerenciamento de tarefas por meio de atividades multi e interdisciplinares, as quais fazem parte do percurso psicopedagógico da formação integral preconizada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, é importante que haja um alinhamento dos processos institucionais à ação de mobilidade estudantil, a fim de acolher e proporcionar orientação acadêmica ao estudante durante todo o processo que envolve a sua experiência internacional.

4..2.2.2 Desafio de Adaptação à alimentação

Quando analisamos as contribuições da mobilidade, os estudantes demonstraram flexibilidade e abertura emocional para interagir com diferentes culturas, até mesmo no quesito da alimentação:

Me tornei aberta a experimentar coisas diferentes: ah, essa comida parece ser ruim, mas vamos provar né! Eu estava lá... eu ia ficar fechada? (I2)

Comida também, eu tipo não ficava com nojo, tipo: ah eu não vou comer isso porque eu não sei o que é... não! Eu era tipo: eu comia e depois perguntava sabe. (I1)

Contudo, apesar da disposição e da abertura dos estudantes em experimentar coisas novas, ao serem questionados sobre os desafios da mobilidade, dos seis entrevistados, cinco sinalizaram dificuldade em se adaptar à alimentação do país onde estavam, demonstrando uma barreira durante a viagem, e até mesmo motivo para o desejo de retorno ao Brasil, conforme as seguintes narrações:

A maior dificuldade, foi a questão da comida, porque é uma comida muito temperada e muito apimentada e eu não gosto de pimenta, e eu passava mal as vezes, sabe, uma cólica intestinal, uma dor de barriga por conta né, de ser muito temperada, de ter muita pimenta. (I1)

[...] no finalzinho quando eu estava lá, eu não via a hora de vir embora, porque eu estava sentindo muita saudade de comer comida brasileira, eu queria comer tudo que eu visse pela frente quando eu cheguei aqui. (E1)

A comida lá tem alguma diferença, uma vez eu comi um peixe lá e tive uma intoxicação alimentar, então isso foi uma das coisas, o tempero da comida é totalmente diferente, então eu levei um tempo [...] uma das coisas mais impactantes eu diria que foi a questão da comida. (E2)

Trocaria a comida, eu levaria comida daqui para lá, porque a comida lá é menos temperada que a daqui, aí às vezes eu comia alguma coisa e para mim estava sem sal ou sem sabor, e para eles estava ótimo. Foi difícil! (E3)

Trata-se de um desafio de aspecto cultural relacionado à dimensão adaptabilidade, o qual demandou dos estudantes reflexão para contornar tal adversidade, e controle emocional para lidar com a restrição alimentar. O relato de uma intercambista ressalta o quanto esse processo de adaptação somado à pressão psicológica impactou negativamente a sua vivência internacional:

O meu processo que levou mais tempo, mais dedicação de mim, foi a alimentação, o que eu mais tive que me adaptar foi a alimentação [...] foi um dos motivos cruciais para eu querer voltar, porque chegou num nível que eu tava muito magra, eu tava em princípio de anorexia, em um mês eu tinha emagrecido 07 quilos, foi muito radical, e

era muito ruim, eu me sentia mal, porque não foi algo que eu escolhi, eu fui obrigada, e isso não era legal! (I3)

Diante dessas dificuldades, uma solução encontrada por alguns estudantes foi preparar o próprio alimento, conforme mencionado pelos estagiários:

[...] depois a gente começou a fazer nossa própria comida, daí a gente conseguia controlar os temperos. (E2)

[...] a gente ficou tipo numa pousada, então a gente comprava comida lá, eu fazia a janta e a gente levava isso pra gente comer no almoço que daí era mais fácil e a gente já tava acostumado com a nossa comida. (E3)

Podemos inferir desta atitude, a capacidade de solução de problemas dos estudantes a partir do desafio apresentado. Tal fato corrobora com os conceitos de Ramos (2008) e Abed (2016) de que situações complexas elevam o raciocínio e demandam desenvolvimento intrapessoal, como resiliência, autocontrole, disciplina e persistência, moldando os indivíduos e permitindo sua intervenção consciente na realidade.

4.2.2.3 Desafio de Comunicação

A capacidade comunicativa permeia o centro dos processos de socialização e envolve a transmissão de mensagens de formas diversificadas. Nessa perspectiva, enquanto o conhecimento científico de um idioma está relacionado à aprendizagem geralmente adquirida por vias curriculares formais, a habilidade de se comunicar e de se expressar está relacionada à aprendizagem prática nos contextos socioculturais. Portanto, analisamos as dificuldades de comunicação apontadas pelos estudantes, tanto na barreira do idioma, quanto no diálogo com as instituições envolvidas na concretização da mobilidade, conforme exposto por alguns entrevistados:

Questão de comunicação com eles lá, acabou faltando um pouco, teve alguns documentos que não puderam ser assinados no momento, só depois! [...] faltou muita comunicação em todos os sentidos, com a pousada, com a instituição onde a gente faz o estágio, e dos dois com a gente! (E1)

[...] até o consulado responder, saber o que a gente tinha que fazer, porque não era por número, eles só atendiam por e-mail, então a gente mandava e-mail e esperava dias eles responderem, aí eles respondiam uma coisa que a gente não entendia, então foi bem demorado. (I3)

Devemos nos atentar a esse aspecto no sentido de identificar fortuitos que possam ser previstos e contornados em experiências futuras, e que representaram obstáculo no

aproveitamento da mobilidade. De acordo com Goleman (2001, 2011), a comunicação corresponde a uma habilidade social que demanda clareza na transmissão das informações e, quando assertiva, influencia positivamente os relacionamentos interpessoais. No entanto, o oposto também é válido, visto que a falta de habilidade comunicativa dificulta as relações pessoais e os desdobramentos da vida em sociedade.

Portanto, a facilidade de comunicação representa um diferencial no alcance de objetivos, utilizando-se da fala, da escrita e da escuta ativa, além de ser uma habilidade muito valorizada no meio profissional, ocupando a sexta posição entre as habilidades mais citadas na Classificação Brasileira de Ocupações e o 4º lugar no Panorama das Competências para o século XXI, segundo Iniciativas Globais (BERLINGERI, 2018).

Com relação à prática da língua estrangeira, é esperado que esta seja um entrave ao vivenciar uma mobilidade internacional, especialmente quando não se domina o idioma. Nesse panorama, os intercambistas alegaram dificuldade inicial em se comunicarem na língua inglesa e na espanhola, e os estagiários precisaram se esforçar para compreender o sotaque dos portugueses.

[...] lá tem umas palavras que têm outro significado aqui e eles falam muito rápido, é bem difícil de entender no começo, quando eu cheguei lá a mulher do hotel tinha pedido meu passaporte, e eu pedi para ela repetir umas três vezes que eu não tinha entendido nada que ela tinha falado, mesmo sendo português. (E3)

[...] eu não sabia muito espanhol, muito menos o inglês, então eu fui assim, sem saber nada, e aí quando tava na escola do avião do Peru para Costa Rica, lá eles já tavam falando espanhol, e a moça perguntou pra mim o que eu queria comer né, e eu só entendi pasta, que é macarrão né, e eu não entendi mais nada! (I2)

Eu fui para a Índia sem saber nada de Inglês, nada, nada, até hoje eu me pergunto: como eu tive coragem de viajar para outro país sem saber nada?! (I1)

No atual cenário de globalização, a competência linguística e o conhecimento de um segundo idioma são imprescindíveis em vários aspectos: no sentido cultural, no meio científico e acadêmico para acesso à literatura estrangeira, participação de eventos internacionais e desenvolvimento de pesquisas científicas e, sobretudo, nas demandas do mundo do trabalho. Souza (2019) demonstra que a lacuna de conhecimento de um idioma estrangeiro por parte dos estudantes e de investimento no ensino de línguas por parte das instituições é bastante expressiva e problemática nos países latino-americanos e, conseqüentemente, um fator que reduz as oportunidades dos jovens quanto a estudo e trabalho em âmbito nacional e internacional.

Após analisarmos as habilidades percebidas como contribuições e desafios, com base nos relatos dos participantes da pesquisa e das respectivas relações teóricas, passamos às reflexões acerca dos resultados encontrados.

4.3 REFLEXÕES QUANTO AO SALDO DO PERCURSO

Ao propormos esta viagem investigativa, partimos de alguns pressupostos e bases conceituais. Primeiramente, com esteio na concepção de Ramos (2008), compreendemos que a educação integral visa promover uma formação completa e humanista, constituída pelas dimensões da vida produtiva, que são: os valores do trabalho, em seu sentido ontológico; os saberes científicos, historicamente construídos; e os aspectos culturais, compostos por princípios éticos que normatizam e regulam a vida em sociedade. Posteriormente, presumimos que elementos sociais, materializados em habilidades transversais, são indispensáveis no percurso de uma educação de viés holístico.

Como último pressuposto e com foco na dimensão da cultura, consideramos que a experiência de mobilidade internacional pode contribuir com a formação humana ao proporcionar o desenvolvimento de habilidades transversais, mediante a imersão dos indivíduos em realidades multifacetadas e constituídas por relações multiculturais.

Levando em conta esses pressupostos e suas interconexões teóricas, bem como as percepções dos participantes desta pesquisa, notamos que a experiência internacional promoveu reflexões aos estudantes em decorrência do contato destes com os diferentes meios sociais e culturais, a exemplo da transformação de visão de mundo e do aumento da consciência global. Outras reflexões derivam de conjunturas peculiares e dos obstáculos do processo que demandaram amadurecimento emocional e autoconsciência dos estudantes. Ilustramos na Figura 4, a seguir, as palavras descritas pelos participantes da pesquisa, consideradas contribuições da mobilidade:

Figura 4 - Nuvem de palavras consideradas contribuições pelos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022), a partir das entrevistas da pesquisa.

Nesse contexto, ao verificarmos tais impressões, os discursos nos revelaram que, na dimensão interpessoal, os estudantes desenvolveram principalmente a habilidade de cooperação e de empatia, a exemplo da intercambista (I2) ao relatar ter adquirido sentimento de compaixão pelo próximo e respeito pelos valores de cada pessoa. Na dimensão intrapessoal, o destaque foi o amadurecimento e a autoatualização, conforme mencionado pelo estagiário (E2), que sentiu autoconfiança ao enfrentar sozinho desafios em outro país. Na dimensão adaptabilidade, percebemos o desenvolvimento de perspectiva global pelos estudantes, ao demonstrarem sensibilidade às diferenças sociais e respeito multicultural. E na dimensão gerenciamento de estresse, identificamos aprimoramento dos estudantes na habilidade de autocontrole sobre os impulsos emocionais perante as dificuldades, conforme relatado pela intercambista (I3) ao mencionar ter aprendido a conter o desespero nas adversidades e ser tolerante com as diferenças sociais.

Desse conjunto de constatações, consideramos como contribuição da mobilidade internacional o desenvolvimento transversal relatado pelos estudantes, produto do enfrentamento de situações complexas em contexto internacional, por meio das habilidades transversais, confirmando a premissa inicial. Esta percepção demonstra que o processo de

aprendizagem se amplia em circunstâncias desafiadoras, conforme evidenciado por Abed (2014), que, ao analisar a atuação da escola no processo da formação integral e na construção do pensamento complexo nos indivíduos, argumenta que “[...] o conhecimento é visto como complexo, histórico, cultural, em constante processo construção / desconstrução / reconstrução” (ABED; 2014, p. 75).

Ao mencionarmos sobre metodologias de ensino no contexto da integralidade, nos referimos a uma formação pautada na aprendizagem significativa, crítica e emancipadora que proporcione aos jovens autonomia para lidarem com as exigências atuais em âmbito acadêmico, profissional e social (SANTOS; PRIMI, 2014). Com base nesse princípio, inferimos e depois constatamos que o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, ao promover ações de mobilidade internacional estudantil, oportuniza ao educando, além de múltiplos conhecimentos linguísticos, históricos e socioculturais, também o desenvolvimento pessoal para a vida, cumprindo assim com parte de sua responsabilidade social. Tal concepção se materializa nos relatos dos estudantes sobre as contribuições da experiência internacional para o enfrentamento de suas demandas cotidianas, acadêmicas e profissionais, como disposto a seguir:

Esse processo foi muito importante para mim, como eu voltei mais dedicada, me ajudou também a me preparar pra faculdade que hoje em dia eu estudo integral, foi tudo um processo de aprendizagem, tanto a chegada, como ida, como lá no país. (I2)

Isso me ajudou muito hoje, eu sei lidar com as pessoas, com os problemas que vão aparecendo ali no meu trabalho com muito mais facilidade. (E2)

Em complemento, também identificamos nos dados analisados o desenvolvimento de diversas habilidades transversais demandadas no mundo do trabalho, tais como: tolerância, flexibilidade, trabalho em equipe, autocontrole, autoconfiança e relacionamento interpessoal. Segundo Berlinger (2018), tais capacidades são relevantes devido ao atual cenário da vida produtiva, que busca profissionais qualificados para o trabalho coletivo, flexíveis para lidar com as transformações tecnológicas, que saibam conviver nos espaços sociais e solucionar conflitos diários, que disponham de conhecimentos técnicos e, sobretudo, sociais. Portanto, é notável que a experiência internacional pode cooperar para a futura atuação e desempenho dos estudantes em suas escolhas profissionais, conforme já apontado por alguns dos entrevistados:

Eu acredito que hoje eu estou empregado porque eu fiz o intercâmbio, inclusive na prefeitura teve uma entrevista um tempo atrás, eu comentei sobre essa minha experiência, sobre o meu trabalho lá em Portugal, e eu lembro que eu mal saí eles já me ligaram de volta, e isso me auxiliou muito. (E2)

Numa entrevista de emprego, eu to trabalhando agora, e nesse emprego que estou, na última entrevista, que foi pra ele, eu acho que me escolheram porque eu tava muito

autoconfiante, eu não tava insegura, eu sabia o que eu tava fazendo, sabia o que eu tava falando, então acho que isso passou pra eles uma segurança comigo e me contrataram, e minha chefe até comentou depois: “ah a gente viu que você tinha uma autoconfiança em si”. (I3)

A respeito dessas contribuições para o mundo do trabalho, devemos rememorar o seu sentido ontológico, a fim de não perder de vista o protagonismo do trabalhador enquanto produtor de sua realidade e, embora não possamos negar ou nos escusar das demandas da vida produtiva, também não devemos abandonar a criticidade e nem aceitar a subserviência humana às exigências laborais com fins exclusivamente mercadológicos. Nesse sentido, reconhecemos que as habilidades desenvolvidas na experiência da mobilidade também auxiliam na regulação socioemocional dos jovens, no tocante a seus relacionamentos interpessoais na esfera profissional.

Dessa forma, os fragmentos discursivos apresentados e os dados analisados nos remetem a algumas das finalidades dos Institutos Federais elencadas no artigo 6º da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008a), demonstrando que a ação de mobilidade internacional colabora para: qualificação e preparo dos jovens para atuarem no mundo do trabalho; ampliação da autonomia e da consciência crítica dos jovens; e principalmente, para a interação multicultural. Tais fatos revelam, ainda, que essa ação, além de ser interdisciplinar, abrangendo os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, também coopera na missão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de ofertar uma educação integradora de práticas e saberes com vistas a formar cidadãos atuantes na transformação das condições sociais do país. Como podemos perceber nas falas das estudantes:

Foi uma experiência para aprender, refletir e seguir a vida melhorando cada vez mais, principalmente na questão de comparação do nosso país com o país de lá, pois a comparação forma um cidadão que sabe identificar aquilo que o nosso país e a nossa sociedade necessitam, que é bastante coisa, mas é importante o que a gente passa pra outras pessoas, compartilha e amadurece o pensamento pra gente viver numa sociedade melhor [...] porque eu sei que o Brasil tem um potencial para ser um País bacana, mas eu acho que precisa de uma decisão de nós mesmos, porque a maioria quer ir embora e deixar aqui, mas eu acho que não é bem assim que funciona, seria interessante se as coisas melhorassem a partir da nossa escolha, então com certeza eu me sinto mais confiante para fazer isso. (E1)

Isso me marcou muito, sabe, foi um processo muito importante na minha vida que vai definir a cidadã que eu vou ser aqui no Brasil, então eu fui lá em outro país, mas isso me ajudou como eu vou ser aqui, que profissional que eu vou ser. (I2)

Em seu conjunto, as contribuições analisadas refletem a importância da prática de mobilidade internacional promovida pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito ao aporte para o desenvolvimento holístico dos estudantes do ensino médio integrado

e à responsabilidade social da instituição em oportunizar tais experiências a jovens de baixa renda familiar.

Por outro viés, demonstramos e analisamos alguns dos desafios da mobilidade internacional na percepção dos estudantes, e notamos algumas lacunas de desenvolvimento transversal no processo formativo dos investigados, principalmente no tocante às dificuldades de comunicação e de organização. Sabemos que os desafios são inerentes à vida em sociedade e aos processos de aprendizagem e, geralmente, a busca por soluções contribui para desenvolver o intelecto e as capacidades humanas intra e interpessoais. Contudo, a falta de alguma habilidade transversal, quando não estimulada, pode comprometer o desempenho dos jovens em suas atividades escolares, profissionais e sociais e fragmentar a compreensão de sua realidade.

Nesse sentido, e com vistas na concretude da proposta do ensino integrado, os resultados encontrados sinalizam a necessidade institucional de reforçar os estímulos linguísticos, principalmente no ensino de idiomas, e de adotar práticas pedagógicas direcionadas também à construção de raciocínio espacial e temporal nos estudantes. Em acréscimo, importa refletir que tais dificuldades não são exclusivas dos estudantes, mas refletem a carência de ações institucionais de amparo aos intercambistas durante os procedimentos relacionados à viagem, tanto no preparo para a partida quanto no momento de seu regresso.

Após tais ponderações, mencionamos os aspectos limitantes da análise dos resultados encontrados, a exemplo do curto prazo da mobilidade vivenciada pelos estudantes. Desse modo, somente conseguimos analisar e apresentar habilidades desenvolvidas pontualmente, consoante as percepções dos próprios estudantes. Logo, não possuímos subsídios para alegar que a ação promoveu desenvolvimento de inteligência socioemocional. Conforme apresentado na seção 2, este macro-conceito compreende um conjunto comportamental de habilidades, competências e atitudes desenvolvidas ao longo das relações sociais, o que demanda a análise de um período maior de mobilidade, bem como acompanhamento e interação mais próxima da pesquisadora com os pesquisados.

Outra limitação foi o alcance da ação investigada, visto que um processo de mobilidade internacional demanda um alto investimento orçamentário e, conseqüentemente, contempla poucos estudantes da instituição, se comparados ao montante dos matriculados. Por fim, embora tenhamos consciência que essa prática representa apenas um dos diversos meios de desenvolvimento multidimensional no contexto da formação integral, ressaltamos as inúmeras possibilidades e contribuições que ela pode proporcionar aos jovens, sobremaneira, no desenvolvimento de habilidades transversais.

5 AS MEMÓRIAS DA VIAGEM

O Programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) estabelece em seu regulamento nacional (2015) que, durante a realização da pesquisa, além da dissertação, seja desenvolvido um Produto Educacional (PE) como trabalho de conclusão e que este tenha aplicabilidade imediata nos espaços acadêmicos. Dessa forma, esta seção apresenta o produto desenvolvido, incluindo a descrição das Bases conceituais (5.1); o processo de produção do PE (5.2); a Aplicação e avaliação do PE (5.3).

5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta subseção apresentamos as bases conceituais e a justificativa e finalidade do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa

5.1.1 Bases conceituais

Moreira (2004) explica que o produto educacional ou produto técnico e tecnológico é uma ferramenta didático-pedagógica que tem por objetivo contribuir com os processos educativos de uma área específica. O autor menciona que o produto deve ser aplicado em espaços formais ou informais ligados ao ensino e estar disponibilizado para posterior disseminação e aplicação por demais profissionais da área. De acordo com o Documento-Área da CAPES (2016), o registro desses produtos educacionais deve ser, preferencialmente, em formato digital e categorizado por meio de recursos como: mídias educacionais; protótipos; materiais experimentais, interativos, textuais; atividades extensionistas; cursos e eventos; entre outros.

Levando em conta esses requisitos, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa se enquadrou como mídia educacional e teve por objetivo compor a história e memória institucional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e proporcionar reflexões acerca do impacto de ações internacionais na formação humana dos estudantes. Portanto, trata-se do vídeo documentário intitulado: “A experiência internacional e o desenvolvimento transversal estudantil”, ilustrado na Figura 5. O conteúdo do vídeo transmite as percepções dos estudantes sobre os desafios e as contribuições da mobilidade internacional e foi produzido a partir dos registros das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Figura 5 - Imagem e título do vídeo documentário



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de imagem coletada no sítio eletrônico: www.pixabay.com

De acordo com Zandonade e Fagundes (2003), o vídeo documentário representa um gênero audiovisual que possibilita o registro dos fenômenos e a captura da expressão social, além de ser uma importante ferramenta cognitiva na construção e divulgação do conhecimento, pois se preocupa com a contextualização dos fatos, possibilita a participação ativa dos sujeitos e estimula a consciência crítica, tanto dos participantes quanto dos telespectadores. Em análise similar, Penafria (2001) argumenta que esse gênero midiático objetiva retratar eventos cotidianos, por meio de debates entre as múltiplas experiências e demonstrar variadas concepções de mundo a fim de desvelar a superficialidade da realidade social.

Importa informar que o vídeo documentário, produto desta pesquisa, se enquadra como modelo moderno, em que a comunicação é direcionada à compreensão do telespectador, no intuito de despertar reflexões e possibilitar a pluralidade de interpretações, além de ser interativo, ou seja, houve intervenção dinâmica da produtora na condução das gravações (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003).

5.1.2 Justificativa e finalidade

A escolha do produto em formato de mídia audiovisual ocorreu no intuito de proporcionar maior protagonismo aos participantes e transmitir as informações ao público de forma dinâmica, considerando as análises de Zandonade e Fagundes (2003), que demonstram que o vídeo documentário projeta a realidade sem distorcer as informações, permitindo a livre

interpretação e a formação de consciência crítica pelo telespectador. Além disso, esse veículo valoriza os fatos individuais, realça o protagonismo dos sujeitos e dá voz aos indivíduos ao permitir a participação destes como transmissores de valores, anseios, perspectivas e dificuldades. Em continuação, as autoras esclarecem que algumas características da mídia audiovisual facilitam o processo de apreensão do conteúdo pelos telespectadores, pois o recurso visual e o tipo de linguagem estimulam a memória e a imaginação, prendem a atenção e facilitam o raciocínio.

Em análise complementar, Albuquerque et al. (2017) demonstram que as mídias audiovisuais estão cada dia mais presentes na rotina dos jovens, por serem acessíveis e possibilitarem o compartilhamento e a transmissão de seu conteúdo em diversos canais de comunicação, o que nos permite inferir a atração do público por esse tipo de veículo de comunicação.

Considerando tais peculiaridades, desenvolvemos o produto desta pesquisa em formato audiovisual por ser um recurso atrativo e de fácil acesso ao público, podendo ser disseminado à comunidade interna do IFMS, por meio de eventos culturais, anexado aos editais de seleção para ações de mobilidade internacional, compartilhado nas publicidades da Assessoria de Comunicação e reproduzido, até mesmo em sala de aula, aos estudantes dos cursos de idiomas, como instrumento de incentivo, e ao público externo ao IFMS, em eventos científicos e acadêmicos.

Portanto, a finalidade deste produto consistiu em documentar parte da história institucional e compor as memórias do IFMS. Além disso, ansiamos gerar visibilidade e despertar reflexões acerca das contribuições das ações internacionais para a formação holística do estudante do ensino médio.

5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O vídeo documentário foi produzido por meio de um processo constituído por três etapas, com base nas instruções de Albuquerque et al. (2017) para produção de vídeos e filmes, da seguinte forma: (1) pré-produção, (2) produção e (3) pós-produção.

(1) A fase pré-produção, segundo os autores, corresponde ao planejamento de todos os detalhes do vídeo, como local/forma de gravação, seleção e convite aos participantes e preparação de roteiro. Isto posto, formulamos as questões para as entrevistas e montamos o roteiro audiovisual com a programadora profissional. Convidamos para participar do vídeo

documentário os dez estudantes que responderam ao questionário inicial desta pesquisa, sendo que seis aceitaram o convite.

(2) Na etapa da produção, Albuquerque et al. (2017) esclarecem que devem ser filmadas as cenas que irão compor o vídeo, considerando a decupagem do material e o planejamento inicial de gravação. Nesta etapa, gravamos as entrevistas separadamente com cada estudante, via plataforma *on-line* de videoconferência, *Google Meet*. As entrevistas foram conduzidas com base em roteiro narrativo (Apêndice B) constituído por cinco questões referentes aos desafios e contribuições da experiência internacional vivenciada pelos estudantes. Os entrevistados assinaram previamente um termo de cessão de uso de imagem e de voz para fins científicos e acadêmicos (Apêndice E), e dentre os seis participantes, um solicitou que sua imagem fosse transmitida somente por meio de fotos.

(3) Na pós-produção, as cenas fragmentadas do vídeo devem ser reestruturadas e editadas a fim de compor o material final. Portanto, essa etapa consistiu no tratamento do material audiovisual gravado no *Google Meet* com o editor de vídeo contratado. O documentário foi produzido a partir da compilação, edição e organização das imagens das entrevistas e acréscimo de legendas em português e inglês, efeitos gráficos, sonoros, imagens e áudios livres de direitos autorais, coletados em bancos de imagens e de som *royalty free*, conforme previsto no roteiro audiovisual.

Posterior à aplicação e à avaliação do produto e mediante a análise do formulário avaliativo (Apêndice D), realizamos ajustes no vídeo documentário conforme os apontamentos, críticas e sugestões dos avaliadores e criamos um manual para o produto educacional, no intuito de auxiliar os telespectadores com informações adicionais referentes ao conteúdo do vídeo.

5.3 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Em razão do período de pandemia e consequente suspensão das atividades presenciais no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), a testagem e avaliação do produto foram realizadas remotamente. Dessa forma, em um primeiro momento, transmitimos o vídeo documentário durante a aula *on-line* da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, para dezesseis estudantes do curso de mestrado do ProfEPT, *Campus* Campo Grande, e, em um segundo momento, convidamos por *e-mail* membros da comunidade interna e externa do IFMS para assistir ao vídeo documentário e, depois, avaliá-lo, sendo compartilhado o *link* da pasta para acesso ao vídeo pelo *Google Drive* e o *link* do formulário avaliativo elaborado no *Google*

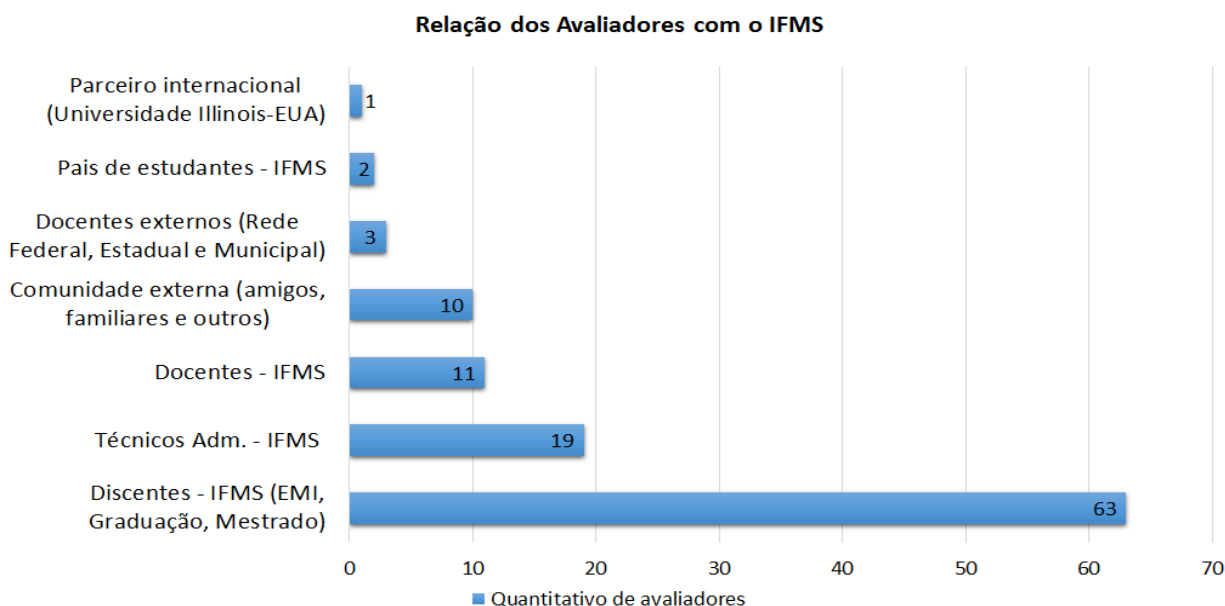
Forms. O prazo concedido para testagem e avaliação do produto foram dez dias, sendo registrado, ao final desse período, o total de 109 avaliações.

Para o processo de avaliação, elaboramos um formulário avaliativo baseado em três dos cinco componentes do método de avaliação de materiais pedagógicos, recomendado por Ruiz et al. (2014). De acordo com os autores, a avaliação deve contemplar tanto a análise do conteúdo, por meio de componentes como: atração, compreensão e mudança de ação; quanto a análise da linguagem e do formato utilizados. Adiante, apresentamos os resultados obtidos a partir das respostas ao formulário avaliativo.

5.3.1 Resultados da avaliação do produto educacional

O formulário avaliativo do vídeo documentário foi dividido em duas seções da seguinte forma: a primeira seção, composta por sete questões abertas, a fim de permitir reflexões qualitativas dos avaliadores quanto à análise do conteúdo do vídeo documentário; e a segunda seção, composta por oito questões fechadas, no formato *Likert* de escala avaliativa de 1 a 5, com o objetivo de verificar a opinião dos avaliadores quanto aos elementos gráficos e técnicos do vídeo. Dentre as 109 avaliações, apresentamos no Gráfico 1 abaixo, o perfil e vínculo dos avaliadores com o IFMS:

Gráfico 1 - Relação quantitativa e vínculo dos avaliadores do vídeo documentário com o IFMS



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do questionário avaliativo do produto educacional.

Conforme apresentado no Gráfico 1, o produto educacional foi disseminado para avaliação de um público diversificado, no intuito de registrar diferentes impressões pessoais, críticas e sugestões e também verificar se as informações apresentadas no vídeo documentário foram claras e suficientes para o entendimento da comunidade externa ao IFMS.

Nesse sentido, o primeiro questionamento foi se o público avaliador já conhecia as ações de mobilidade internacional retratadas no vídeo documentário e quais foram as reflexões geradas após conhecê-las. Dentre o total dos 109 respondentes, 65% alegaram desconhecer as ações e 17% relataram conhecer parcialmente ou somente ter ouvido pouco a respeito. Apresentamos na Figura 6, algumas das impressões dos avaliadores registradas na resposta à primeira questão:

Figura 6- Reflexões dos avaliadores sobre a mobilidade internacional estudantil do IFMS apresentada no vídeo documentário



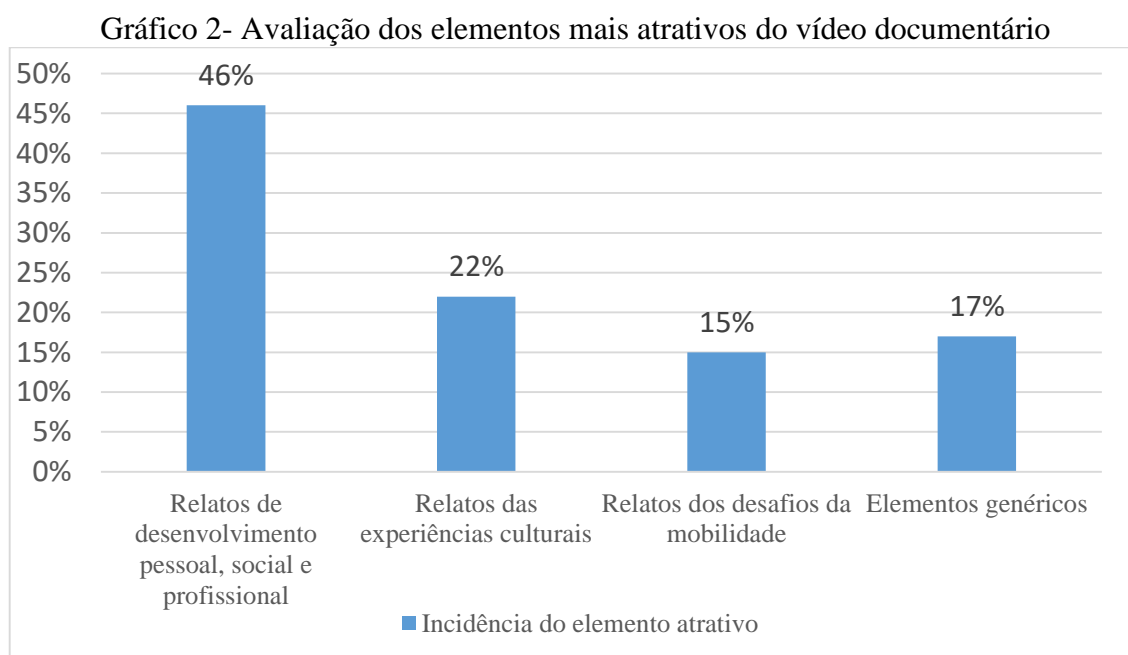
Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir das respostas dos avaliadores do Produto Educacional.

A Figura 6 apresenta quatorze fragmentos discursivos de diferentes avaliadores, denominados por A, mais o numeral correspondente à ordem em que responderam ao formulário avaliativo. Ao observarmos os comentários, percebemos que as informações

contempladas no vídeo documentário contribuíram para a divulgação da ação de mobilidade internacional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e possibilitaram reflexões em torno de seu impacto no processo de formação humana do estudante. A seguir, descrevemos a avaliação dos componentes 1) atração, 2) compreensão e 3) mudança de ação do conteúdo do produto educacional.

5.3.1.1 Avaliação do conteúdo

1) Componente atração: A partir da segunda questão do formulário avaliativo, buscamos avaliar o produto conforme os componentes de Ruiz et al. (2014). Portanto, para avaliar a atração, questionamos quais foram os elementos mais interessantes do vídeo documentário, questão 2, e os menos interessantes, questão 3. Nesse sentido, de acordo com as respostas dos avaliadores, os elementos mais atrativos foram os demonstrados no Gráfico 2:



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir da avaliação do PE.

Como podemos observar no Gráfico 2, o elemento de maior interesse dos avaliadores, correspondendo a 46% das respostas, foram os relatos dos estudantes sobre as contribuições pessoais, sociais e profissionais da mobilidade, conforme os excertos abaixo:

Nossa, são vários pontos, pois o que promoveu a estes jovens foi muito: resiliência, pensar fora da caixa, como eles falam, controle financeiro, empatia, sem palavras, me emocionei no meio do vídeo (A5).

A perspectiva que os jovens estudantes alcançaram, seu amadurecimento após a experiência internacional, porque materializa nas falas dos estudantes o resultado da busca de autonomia que falamos no Instituto e que às vezes não é percebido seu alcance quando se trata de uma experiência cultural (A26).

O mais interessante foi perceber o ganho dos intercambistas com o programa. Minha impressão foi de que eles se tornaram profissionais mais seguros e pessoas mais tolerantes, abertas e resilientes. Eu entendi que os ganhos são tanto materiais e quantificáveis quanto pessoais e não quantificáveis (A32).

A unidade nas respostas de todos os alunos que participaram do intercâmbio, de terem desenvolvido tanto maior tolerância com as diferenças, como terem sentido que o olhar deles se abriu para o mundo (A92).

O segundo elemento mais atrativo do vídeo, de acordo com a avaliação, foram as experiências vivenciadas pelos estudantes e os desafios relatados:

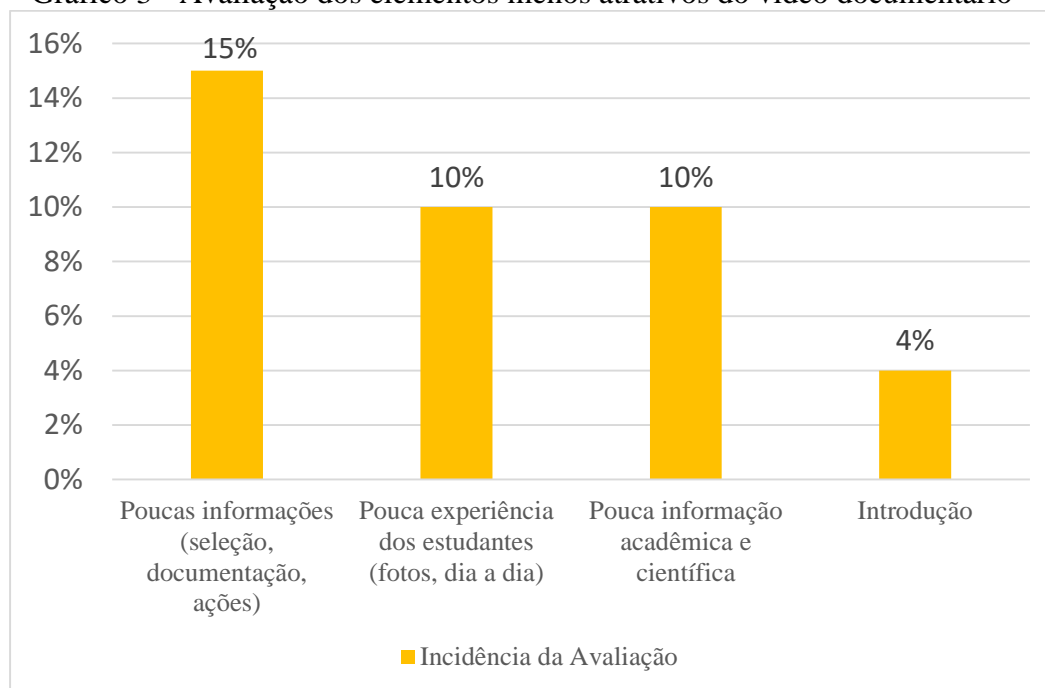
Sobre os desafios enfrentados antes de ir para o intercâmbio, relacionado a documentação, nos faz pensar na necessidade de termos mais programas como este que orientem e proporcionem o acesso a esse capital cultural a qualquer classe econômica (A64).

Os relatos. Podemos perceber o quanto foi significativa a experiência na vida desses estudantes; e para nós servidores é gratificante ver o impacto do nosso trabalho na vida deles; e para a instituição é um importante indicador no planejamento de novas ações de internacionalização, uma vez que traz, por exemplo, os desafios enfrentados. Além de ser motivador para outros estudantes (A76).

Os avaliadores também consideraram atrativos alguns elementos genéricos do vídeo, como: a oportunidade singular concedida pelo IFMS aos estudantes do ensino médio; o registro histórico da mobilidade; o roteiro das perguntas para entrevista; e, principalmente, o impacto do projeto internacional na vida dos participantes, a exemplo do comentário do avaliador 78: “Saber onde é possível chegar aproveitando as portas que o IFMS pode abrir quando você se dedica e realmente quer alcançar seu objetivo”.

Com relação aos elementos menos atrativos, ou que poderiam ser melhor explorados, dentre os 109 avaliadores, 39% consideraram tudo interessante e não fariam quaisquer alterações no vídeo. Por outro lado, 7% descreveram como menos atraentes os seguintes componentes: trilha sonora (1 resposta); falas dos estudantes repetitivas (1 resposta); introdução do vídeo descontextualizada aos depoimentos dos entrevistados (4 respostas); duração longa do vídeo (2 respostas). Os demais avaliadores, sendo 54%, consideraram o vídeo interessante, mas comentaram sobre elementos pouco explorados, sendo estes ilustrados no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Avaliação dos elementos menos atrativos do vídeo documentário



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir da avaliação do Produto Educacional.

O Gráfico 3 demonstra que 15% dos avaliadores consideram o vídeo pouco informativo no que diz respeito aos dados específicos acerca dos procedimentos necessários para participação da mobilidade, incluindo o processo seletivo, a documentação e o funcionamento do intercâmbio e do estágio, conforme indagado pelos avaliadores:

Tendo em vista que a proposta do material é divulgar as ações de mobilidade internacional promovidas pelo IFMS, o vídeo poderia apresentar orientações básicas a respeito de como concorrer a uma vaga de intercâmbio no IFMS e se existem outras formas que o estudante poderia se utilizar para ter uma experiência fora do Brasil (A18).

Deveria ser melhor explorado sobre as possibilidades de mobilidade no IFMS. Quem pode participar? o que precisa? quais as maneiras? Também poderia ter sido explorado a troca entre os estudantes, um bate papo entre eles (A53).

Cabe ressaltar, nesse sentido, que o propósito do vídeo, além de compor a memória institucional, foi divulgar as contribuições e desafios da mobilidade internacional para o processo de formação integral dos estudantes. Portanto, entendemos que informações específicas sobre a mobilidade poderiam sobrecarregar o vídeo com dados textuais, alongá-lo e torná-lo cansativo, além de não ser o foco do produto.

A quantidade expressiva da demanda por mais informações instrucionais, além de nos intrigar, também nos conduziu a três reflexões: primeiro, observamos que o vídeo despertou a curiosidade em muitos estudantes que não conheciam as oportunidades internacionais

fomentadas pelo IFMS; segundo, inferimos que o objetivo do vídeo não foi bem esclarecido, uma vez que o público sentiu falta de elementos diversos aos apresentados; por fim, percebemos uma lacuna na divulgação institucional das atividades de internacionalização. Portanto, a fim de atender as sugestões da avaliação e complementar o produto audiovisual, desenvolvemos um guia orientativo contendo informações sobre este produto educacional e sobre as ações de mobilidade internacional do IFMS contempladas no vídeo documentário.

Outro elemento pouco explorado, segundo 10% dos respondentes, foram relatos sobre o aprendizado científico e acadêmico dos estudantes, durante e após a experiência internacional, como mencionado pelo avaliador 32:

Achei o material interessante e o vídeo bem feito. O que eu acho que poderia ser mais explorado é a parte técnica do que os intercambistas fizeram efetivamente nas instituições estrangeiras. Isso não ficou claro. Eu venho da área científica, e fiquei muito curiosa quando vi uma intercambista no laboratório e outra num (eu suponho) hospital. Mas não foi explicado o que elas estavam fazendo lá.

Nesse ponto, reconhecemos a limitação de alcance do produto, em razão do foco estar na abordagem das habilidades transversais, as quais podem contribuir para o desempenho acadêmico e profissional. Outras observações foram: falta de legenda em espanhol e libras; poucas fotos, vídeos e relatos dos estudantes sobre a estadia, as instituições em que estudaram e a rotina em outro país.

2) Componente compreensão: Ao avaliarmos a compreensão do produto, questionamos se os espectadores tiveram dificuldade em compreender o conteúdo apresentado (questão 4); quais foram os desafios (questão 5) e as contribuições (questão 6) relatados no vídeo; e se as informações apresentadas foram suficientes (questão 7).

Desse modo, na questão 4, apenas três avaliadores demonstraram dificuldade em compreender o conteúdo, no que se refere ao propósito da mobilidade, conforme o seguinte comentário: “Eu também sugeriria explicitar o que exatamente eles fizeram no exterior, eu não entendi isso. Eles foram a uma escola, um instituto de especialização, ou foi um programa cultural?” (A32).

Por outro lado, 88% dos avaliadores demonstraram não ter qualquer tipo de dificuldade de compreensão e consideraram o conteúdo claro: “Acho que foi bem clara a mensagem que o vídeo quis trazer, então não senti dificuldade (A70); “Não, penso que todo o documentário é plenamente compreensível” (A6).

Na questão 5, verificamos a clareza dos relatos sobre os desafios da mobilidade. Em resposta, 64% dos avaliadores compreenderam que as dificuldades dos estudantes foram com o processo de adaptação cultural, incluindo o desafio da alimentação:

Pelo que compreendi, as principais dificuldades foram com os processos de adaptação à alimentação e cultura em geral. Na realidade, todas me chamaram a atenção, não imaginava que seriam essas as maiores dificuldades (A103).

Além disso, 36% dos avaliadores identificaram o desafio de comunicação em idioma estrangeiro, e 22% citaram a burocracia no preparo da documentação e dos procedimentos para viagem. Do total dos 109 avaliadores, somente 5 não souberam ou optaram em não responder. Esclarecemos que, em algumas respostas, havia a menção a mais de um desafio, portanto a porcentagem foi calculada para cada um destes.

Adiante, na questão 6, analisamos a clareza das contribuições da experiência internacional. Em resposta, 43% dos avaliadores identificaram como contribuição o aprendizado cultural, tanto no relacionamento com outras culturas, quanto no conhecimento e na adaptação às diversidades sociais, como podemos observar a seguir:

[...] o programa ter permitido que ampliassem os horizontes, vissem o mundo com mais tolerância e percebessem que diferenças são aspectos positivos nas culturas e que todos têm espaço para crescer e aprender (A92).

Ampliação do repertório cultural dos participantes. O ponto mais interessante, na minha visão, foi a mudança de olhar deles em relação ao outro, o respeito às diferenças (A99).

Dentre as contribuições mencionadas, 23% dos avaliadores apontaram o ganho de autonomia e independência dos estudantes, e 21% citaram a ampliação da tolerância e do respeito com o próximo:

Experimentar técnicas didáticas diferentes daquelas praticadas no Brasil e encarar o processo pedagógico de modo mais crítico. Desenvolver a capacidade para estudar de forma mais autônoma (A10).

Autonomia por meio da experimentação. Aprenderam, fazendo! Deixaram de lado valores, crenças e pontos de vistas quanto ao que acreditavam que é certo ou errado. Validaram o que sentiam diante das situações e no final deu certo. Muito legal! (A90)

Outras contribuições descritas foram a ampliação da visão de mundo e a abertura dos estudantes às diversidades. A variedade das respostas demonstra a riqueza de interpretações

possibilitadas pelo vídeo, sendo que apenas 3 avaliadores não identificaram nenhuma contribuição.

Na questão 7, verificamos se a quantidade de informações apresentadas foi pouca ou suficiente para a compreensão do vídeo, e, de acordo com 70% dos avaliadores, os dados foram suficientes:

O vídeo é claro e objetivo e a felicidade dos jovens nos depoimentos prende a atenção de quem assiste (A18).

Suficientes. Apesar da diversidade de assuntos que poderiam ter sido explorados, esse tipo de material nunca pode ser muito extenso para não perder o interesse dos que vão acessá-lo. Da forma que foi abordado deu uma ótima visão do contexto geral da experiência dos intercambistas (A94).

Foram suficientes, pois o vídeo abordou as dificuldades, as oportunidades, as alegrias e os conhecimentos vivenciados no intercâmbio. O tempo do vídeo está bem bacana também (A102).

De forma contrária, 17% dos respondentes consideraram insuficientes os dados do vídeo: “Poucas, uma grande parte dos jovens hoje pensa em fazer intercâmbio, e seria legal falar mais sobre o que fizeram ... mais detalhado!” (A98); “O vídeo é curto, porém esclarecedor, é lógico que a vivência é muito mais ampla, acredito que tiveram muitas experiências que não puderam colocar no vídeo” (A30).

3) Componente mudança de ação: O último elemento de avaliação ao conteúdo foi retratado na última questão. Para tal, solicitamos aos avaliadores que tecessem um breve comentário sobre as impressões gerais do vídeo e como este produto pode contribuir com as ações internacionais no âmbito do IFMS. Os registros foram bem positivos e diversificados, e 38% das avaliações demonstraram que o produto poderá ser utilizado como recurso de motivação e de incentivo aos jovens que desconhecem as ações de mobilidade, ou que não acreditam que possam ser contemplados com tal oportunidade.

Próximo a esse raciocínio, 34% dos avaliadores disseram que o vídeo pode ser uma importante ferramenta de divulgação das ações de internacionalização da instituição, tanto para a visibilidade externa do IFMS, quanto para o aprimoramento das ações e para sensibilização interna da gestão, a fim de fomentar tais práticas.

Além disso, segundo as respostas, o vídeo contribuirá de forma introdutória para nortear os interessados em ações de mobilidade ao mostrar as experiências de quem já vivenciou esse processo. Descrevemos abaixo algumas das impressões que mais nos chamaram a atenção:

Considero a dissertação e o produto educacional de suma importância, pois apresenta oportunidades e alternativas de um mundo vasto, seus contrastes e seus caminhos (A6).

Foi uma ótima experiência para mim assistir ao vídeo e entender mais sobre essa iniciativa, a qual eu não conhecia e achei fantástica. O vídeo demonstra claramente os benefícios de ações internacionais do IFMS, e de como os ganhos do programa não afetam só os participantes, mas também o país, que ganha ao receber pessoas mais tolerantes, resilientes e com mais conhecimento cultural e de línguas. Isso tudo é fundamental no mundo atual, no qual conexão e internacionalização são tão relevantes (A32).

Produto necessário! Aprender, fazendo! Aprendemos a nos relacionar, nos relacionando, isso proporciona melhora nas interações, independência emocional e quebra de paradigmas [...] A proposta é que os jovens vençam desafios cotidianos, através da percepção de si e do outro pela validação emocional. Desta forma sua experiência se torna agregadora, incentivadora e de sucesso para outros jovens que sonham ou nunca pensaram em fazer intercâmbio. Desenvolver habilidades socioemocionais se faz importante para se ter uma experiência de sucesso na vida. IFMS está de parabéns! Olhando para além do horizonte! (A90)

Material super rico para a conscientização sobre os benefícios das ações internacionais, as quais são aprendizados que extrapolam o nível intelectual, pois conseguem atingir o aprendizado de estar no mundo de forma mais harmônica (A91).

O resultado da avaliação apresentada nesta subseção nos permite inferir que o conteúdo deste produto educacional é considerado atrativo, já que foram descritos diversos elementos que chamaram a atenção do público; possui clareza nas informações, as quais foram compreendidas majoritariamente pelos avaliadores; e tem potencial de mudança de ação, ao ser considerado: possível instrumento de mobilização de ações e recursos para as práticas internacionais no IFMS; ferramenta reflexiva sobre o impacto da atividade acadêmica analisada para a formação holística do estudante, e também, meio de incentivo e motivação para o engajamento dos jovens em projetos e pesquisas de abordagem internacional, bem como em cursos de idiomas da instituição. Nesse panorama, apresentamos no Quadro 7 a seguir, o resumo das respostas ao formulário avaliativo, com os apontamentos dos elementos positivos, negativos e as sugestões dos avaliadores:

Quadro 7 - Resumo da avaliação do conteúdo do vídeo documentário

Componente avaliativo	Elementos positivos	Elementos negativos	Sugestões
Atração	Relatos de desenvolvimento pessoal dos estudantes; Experiências interculturais; Impacto da ação internacional na formação estudantil; Registro histórico da mobilidade.	Tempo longo de duração; Introdução pouco relacionada ao conteúdo; Falta de legenda em libras e espanhol; Falta de informações científicas e acadêmicas, e sobre o acesso a mobilidade	Imagens e relatos sobre a vivência no exterior; Experiências acadêmicas e científicas; Introdução mais informativa.
Compreensão	Conteúdo compreendido pelos avaliadores; Quantidade suficiente de informações.	-	Instruções sobre o acesso e funcionamento das ações de mobilidade.
Mudança de ação	Incentivo aos jovens; Visibilidade aos cursos de idiomas; Subsídio para ampliação e fortalecimento das ações internacionais; Fomento institucional à internacionalização.	-	

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de Ruiz et al. (2014)

5.3.1.2 Avaliação do formato do produto

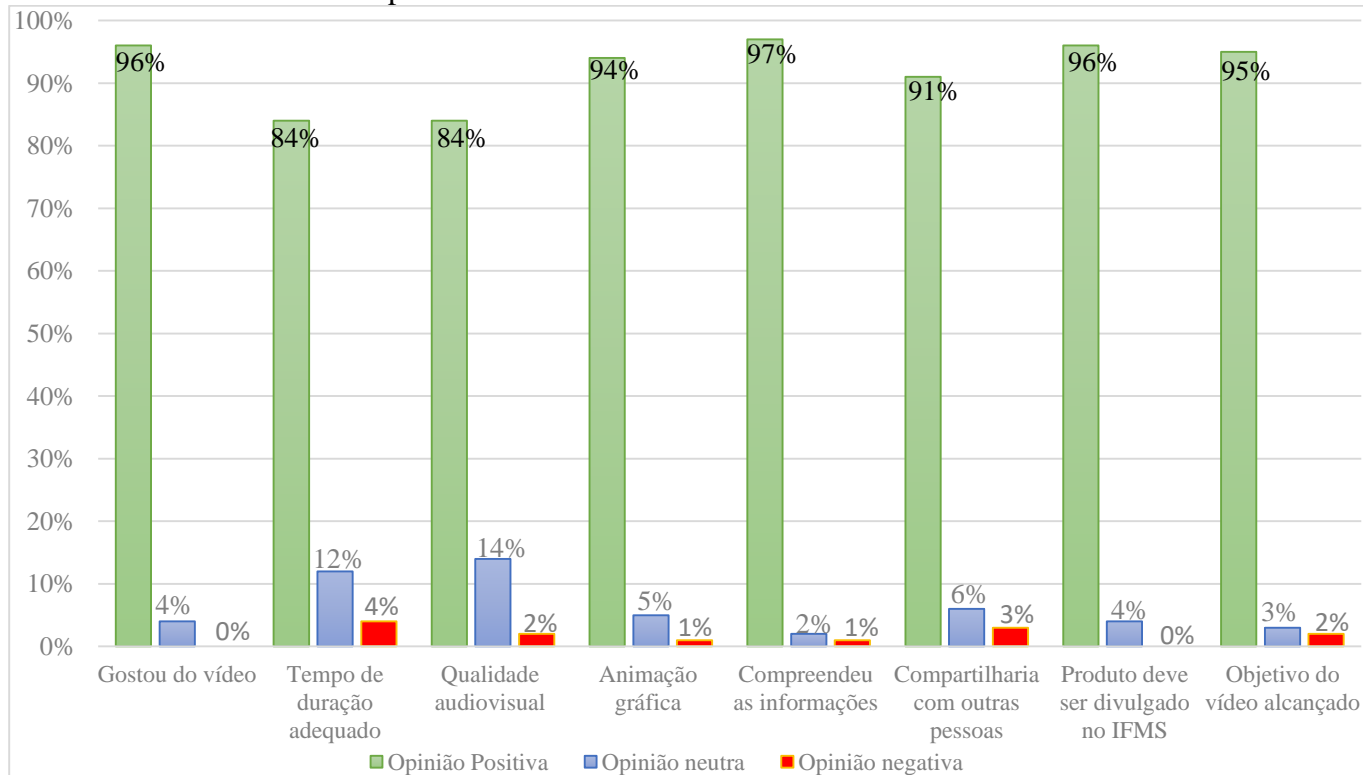
Em continuação, a partir da questão 8 avaliamos o formato do vídeo, também com base nos critérios de Ruiz et al. (2014), e questionamos aos avaliadores se eles preferiam que o produto fosse desenvolvido em outro formato, e, caso afirmativo, qual seria. Em resposta, apenas 12% do público sugeriu outros veículos de comunicação que também os agradariam, sendo eles: sítio do IFMS; exposição em blog; descrição em encarte informativo; pôster; texto escrito ou matéria *longform*; *podcast*; MP4; apresentação ao vivo por meio de palestra / debate; divulgação em rede social e *Youtube*. Dentre os formatos sugeridos, e conforme descrito anteriormente, os dados complementares foram inseridos no guia orientativo, e a versão final

do vídeo será disponibilizada no repositório EduCapes, no site do IFMS⁵ e no *Youtube* para acesso ao público em geral.

Na sequência, as questões de nº 9 a 16 foram elaboradas em escala *Likert* de pontuação 1 a 5, em que, a nota mínima representou avaliação muito ruim e a nota máxima representou avaliação excelente. Dessa forma, questionamos a opinião dos avaliadores sobre elementos técnicos do vídeo e observamos os seguintes resultados: 96% dos respondentes gostaram do vídeo; 84% consideraram a duração do tempo adequada; 84% avaliaram positivamente a qualidade audiovisual; 94% consideraram a animação gráfica pertinente ao conteúdo; 97% compreenderam as informações apresentadas no vídeo; 91% dos avaliadores compartilhariam o vídeo com outras pessoas; 96% concordam que o produto deve ser divulgado em eventos institucionais / culturais do IFMS; e por fim, 95% dos avaliadores consideraram que o propósito do vídeo documentário de apresentar os desafios e as contribuições da mobilidade internacional para o processo de formação integral do estudante foi alcançado.

Após tais descrições, ilustramos no Gráfico 4 a opinião dos avaliadores sobre o formato do produto educacional desenvolvido na pesquisa:

Gráfico 4 - Opinião dos avaliadores sobre o formato do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir da avaliação do PE.

O conjunto de dados apresentados no Gráfico 4 demonstra que a avaliação de todos os elementos técnicos foi considerada majoritariamente positiva, o que nos permite concluir que o formato e composição técnica do vídeo documentário agradou e prendeu a atenção do público avaliador.

Em suma, ao considerarmos a avaliação geral do produto educacional, verificamos que este atendeu a todos os requisitos avaliativos propostos nesta pesquisa, além de cumprir com sua função de registro histórico e de memórias do IFMS, podendo também ser veículo de divulgação institucional e contribuir para a visibilidade das ações internacionais. Portanto, consideramos que o produto desenvolvido está apto para aplicação direta pelos profissionais da educação em diversificados espaços acadêmicos e cumpre com os requisitos do documento-área da CAPES (2016).

PARADA FINAL - AS CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIAGEM

O notório e sem precedentes intercâmbio cultural e a conseqüente troca de saberes formais e informais na sociedade internacional, envolvendo diversas instituições educacionais e suas respectivas comunidades acadêmicas, bem como as crescentes demandas do século XXI por competências e habilidades tipicamente humanas, compuseram o cenário base para o interesse por esta investigação. Nesse panorama, ao iniciarmos a pesquisa, detectamos uma lacuna na literatura de estudos acerca de mobilidade internacional no Ensino Médio Integrado e, em vista disso, consideramos relevante investigar as implicações dessa prática promovida no IFMS, para a formação integral preconizada pela instituição.

Portanto, o objetivo geral consistiu em analisar as contribuições e os desafios das ações de mobilidade internacional do IFMS para o desenvolvimento de habilidades transversais nos estudantes do Ensino Médio Integrado. Ao concluir a investigação, verificamos o atendimento do proposto, visto que conseguimos identificar e apresentar relevantes habilidades transversais para o processo de formação humana, desenvolvidas a partir da imersão internacional. Também analisamos os obstáculos que surgiram antes, durante e após a mobilidade e propusemos possíveis ajustes.

O desenvolvimento ocorreu por meio de desdobramentos secundários e atendimento aos objetivos específicos. Para isso, revisamos a literatura acerca dos temas abordados e, em paralelo, fizemos consulta documental a fim de aprender as ações internacionais promovidas pelo IFMS. Isto posto, a pesquisa de campo foi limitada à interação virtual entre a pesquisadora e os sujeitos investigados, em decorrência do isolamento social ocasionado pela COVID-19.

Apesar da limitação, atendemos ao primeiro objetivo específico de verificar as percepções dos participantes da pesquisa, acerca das habilidades transversais desenvolvidas a partir da experiência internacional. Nesse sentido, apresentamos na seção 4 os apontamentos dos estudantes e os relacionamos ao conjunto de habilidades elencadas no modelo de Inteligência Socioemocional de Bar-On (2006), por meio de fundamentações teóricas à luz da literatura revisada na seção 2.

Posteriormente, consideramos que o segundo objetivo, de analisar como as habilidades desenvolvidas se relacionam com as demandas do mundo do trabalho, foi alcançado com limitações, pois, embora tenhamos demonstrado um paralelo entre as habilidades relatadas e as necessárias na vida profissional, tal análise consistiu numa perspectiva futura, já que a maior parte dos estudantes, à época desta pesquisa, ainda não tinham concluído o EMI e possuíam pouca ou nenhuma experiência de trabalho.

Com relação ao terceiro objetivo, identificamos e analisamos os principais desafios enfrentados pelos intercambistas e pelos estagiários no processo da mobilidade. Desse modo, ao atendermos esse objetivo, percebemos um hiato de importantes habilidades sociais para formação holística dos estudantes do IFMS. Por isso, sinalizamos tal fato e sugerimos possíveis ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento dessas habilidades.

Por fim, o quarto objetivo, correspondente ao desenvolvimento de um Produto Educacional em forma de vídeo documentário, a fim de disseminar as principais contribuições e os desafios da mobilidade internacional, foi atendido mediante a criação do material intitulado “A experiência internacional e o desenvolvimento transversal Estudantil”. Os procedimentos de produção, aplicação e avaliação foram descritos na seção 5 desta pesquisa para disseminação e composição da memória institucional do IFMS.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a prática de mobilidade internacional, no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, poderia desenvolver importantes habilidades transversais nos estudantes do Ensino Médio Integrado e contribuir no processo de formação integral, em razão das singularidades dessa ação de viés multidimensional e interdisciplinar. Nessa perspectiva, durante a análise dos resultados, confirmamos a premissa inicial, porquanto a experiência possibilitou ao estudante um aprendizado transversal, a exemplo de amadurecimento emocional, ampliação da visão de mundo, respeito e flexibilidade intercultural, desenvolvimento de tolerância, autoconhecimento, consciência de trabalho em grupo e autocontrole para lidar com situações desafiadoras.

A problematização apresentada inicialmente, de como a mobilidade internacional promovida pelo IFMS se relaciona ao compromisso da instituição em garantir uma formação integral, foi respondida com limitações, ao demonstrar que as ações de mobilidade analisadas, segundo a percepção dos estudantes, proporcionaram desenvolvimento no que concerne ao estímulo de habilidades transversais e no preparo desses jovens para os desafios da vida prática e social. Dessa forma, compreendemos que o produto desta experiência internacional vai ao encontro do currículo integrado, logo, coopera no objetivo do IFMS de promover uma formação humana significativa. Importa destacar que os resultados desta investigação foram limitados às percepções e experiências subjetivas dos envolvidos e não se esgotam neste estudo.

A investigação foi concebida por uma abordagem qualitativa, com apoio de dados quantitativos, foi aplicada e desenvolvida mediante os três níveis procedimentais de uma pesquisa participante: descritivo, analítico-redutivo e histórico-genético, apresentados nas seções 3 e 4. Dessa maneira, adotamos por contexto da pesquisa as ações de intercâmbio e de estágio internacional promovidas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato

Grosso do Sul. Após fundamentação teórica, fizemos o levantamento de dados por meio de questionário e entrevista com os participantes da mobilidade e apresentamos os resultados encontrados com base no método de Análise de Conteúdo de Bardin. Por fim, o Produto Educacional consistiu em um vídeo documentário, parte da memória do processo de internacionalização do IFMS.

Diante do proposto e do alcançado, consideramos que esta dissertação contribui na visibilidade do processo de internacionalização do IFMS e, conseqüentemente, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e agrega informações ao escasso debate acadêmico sobre o tema apresentado, mas também reconhecemos limitações na elaboração e no alcance da investigação. Primeiramente, a curta duração das ações de mobilidade e o reduzido público participante limitaram a amplitude e a profundidade da análise dos resultados. Ademais, o momento de aplicação foi restrito a interações virtuais entre a pesquisadora e a comunidade envolvida, o que comprometeu a aproximação e o acompanhamento da realidade dos estudantes, características importantes e necessárias em um estudo qualitativo.

Além disso, é oportuno mencionar que, no decorrer da pesquisa, ao analisarmos os fragmentos discursivos, também identificamos outros aspectos relevantes da mobilidade internacional, a exemplo de questões de multiculturalidade, desmistificação de estereótipos, reconhecimento e fortalecimento identitário, apreensão de saberes históricos, científicos e culturais, democratização na acessibilidade internacional para estudantes de baixa renda, dentre outras abordagens que não puderam ser contempladas nesta pesquisa em razão da especificação do objetivo proposto e da limitação textual e temporal do programa de mestrado ProfEPT.

Sendo assim, ressaltamos a conexão entre a mobilidade internacional estudantil e o processo de formação humana, bem como a respectiva pluralidade de cenários investigativos. Por isso, compreendemos que esta pesquisa representa um pequeno passo dado em uma jornada do conhecimento sem fronteiras e de múltiplos destinos. Diante das lacunas percebidas neste estudo, recomendamos, para propostas futuras, a análise de ações internacionais de maior durabilidade e debates que possam contemplar outros tipos de inteligências e de saberes, numa perspectiva interdisciplinar. Portanto, vislumbramos novas deliberações e concepções acerca das ações de internacionalização, como um dos recursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de (trans)formação dos jovens e, conseqüentemente, de suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2019.
- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002. Acesso em: 25 abr. 2019.
- AFS INTERCULTURA. Homepage. **Bolsa de Intercâmbio Exploradores Culturais**. 2017. Normas do processo seletivo para concessão de 10 bolsas parciais de intercâmbio no primeiro semestre de 2018. Disponível em: <https://www.afs.org.br/bolsa-exploradores-culturais/#afs-nav-bolsas-escolares>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- AGUIAR, A. Estratégias Educativas de Internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 067-079, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fgd6zLQNw9t9fGRzCSgRXXw/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2019.
- AHMAD, A. R. et al. Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. **International Journal of Instruction**, v. 12, n. 2, p. 259-274, apr. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211051.pdf>. Acesso em 15 mai. 2020.
- ALBUQUERQUE, G. G; VELASQUES, M. C. C.; BATISTELLA, R. R. C. (org.). Cultura, polítecna e imagem. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/26102/2/Livro%20EPSJV%20013772.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, v. 18, Suplem.1, p. 13-25, 2006. Disponível em: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERLINGERI, M. M. **Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro**. 2018. 58 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-17092018-115134/publico/MatheusMBerlinger_Corrigida.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Revogado). Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional -LDB. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, set. 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2008a.

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF, set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área-Ensino**. 2016. Disponível em:
https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, dez. 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e resultados do GT de políticas de internacionalização**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Nacional. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 598 p. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Homepage. Conceito, O que é educação integral? [s.d.]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. **Scielo Chile**, Santiago, v. 9, n. 15, p. 11-52, sep. 2001. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002. Acesso em: 20 mar. 2020

DE WIT, H. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis. **Westport: Greenwood Press**, 2002. 270 p.

DE WIT, H., HUNTER, F., E-P, E., HOWARD, L. **Internationalisation of higher education: A study**. European Parliament. 2015.

DEIST, F. D. L.; WINTERTON, J. What is competence? **Journal Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 27-46, 2005.

DELMAESTRO, Maria Paula. **Os desafios da internacionalização da educação profissional técnica: a experiência do IFES**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2397/1/tese_7264_Maria%20Paula%20Delmaestro.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

DUARTE, R., et al. O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.343-370, mar. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351308642_O_PAPEL_DOS_RELACIONAMENTOS_INTERPESSOAIS_NA_INTERNACIONALIZACAO_DE_INSTITUICOES_DE_ENSI_NO_SUPERIOR_1. Acesso em: 05 mar. 2020.

FÓRUM DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Política de relações internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2009. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/politica-de-relaes-internacionais-dos-institutos-federais.pdf> . Acesso em: 03 out. 2020

FRIGOTTO, G. Ensino médio e educação profissional: A ruptura com o dualismo estrutural. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 1-190, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/44> Acesso em: 20 abr. 2020.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRS, 2009.

GERLOFF, A.; REINHARD, K. University Offering Work-Integrated Learning Dual Study Programs. **International Journal of Work-Integrated Learning**, v. 20, n. 2, p. 161-169, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1226179>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências Socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de Competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, out / dez. 2014.

HECKMAN, J. J.; RUBINSTEIN, Y. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. **American Economic Review**, v. 91, n. 2, p. 145–149, may. 2001. Disponível em: <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdf/10.1257/aer.91.2.145>. Acesso em: 5 abr. 2020.

HUDZIK, J. K. Comprehensive Internationalization: From Concept to Action. **NAFSA: Association of International Educators**, Washington, D.C, 2011. Disponível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:61777> Acesso em: 29 out. 2019.

HURRELL, S. A. Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. **Human Relations**, University of Glasgow, p. 605-628. Jan. 2017. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0018726715591636?casa_token=V9403VEa1tAAAAAA%3ADKIWI_cOSv9oK_Ge6_21m5wTdDXU0lCFnUqFuRiYswyAEaCXcr8Csn9Fkt97_eBPsqwiYlGd6P5Bo . Acesso em: 15 mai. 2020.

IANNI, O. Tendências do pensamento brasileiro. Tempo Social: **revista de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 55-74, nov. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12334/14111>. Acesso em: 16 jun. 2020

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho Superior. **Regulamento**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Vitória: out. 2015. Disponível em: <https://www.poa.ifrs.edu.br/images/Documentos/regulamento-profept.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Superior. **Estatuto**. Campo Grande: jul. 2016. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/estatuto-do-ifms.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Superior. **Política de Internacionalização do IFMS**. 2021. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/politicas/politica-de-internacionalizacao-do-ifms.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL Conselho Superior. **Regulamento de Mobilidade Acadêmica**. Dispõe sobre as normas e procedimentos acadêmicos e administrativos para mobilidade acadêmica *intercampi* nacional e internacional de estudantes do IFMS. Campo Grande, MS, nov. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/Resolucao08916RegulamentodeMobilidadeAcademica.pdf/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Superior. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Campo Grande, MS, mar. 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2016.pdf/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital Intercâmbio Escolar**. Dispõe sobre processo seletivo interno para intercâmbio escolar, pelo Rotary Club de Campo Grande, na modalidade jovem destaque do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2018 / 2019. Disponível em: <http://selecao.ifms.edu.br/busca?termo=INTERCAMBIO>. Acesso em: 25 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital nº 048/2019 - PROEX/IFMS**. Dispõe sobre processo seletivo interno para concessão de auxílio financeiro para estágio curricular obrigatório de estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul no Instituto Politécnico de Bragança. Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: <http://selecao.ifms.edu.br/edital/files/edital-no-048-2019-auxilio-financeiro-para-estagio-obrigatorio-internacional-no-ipb-todos-os-campi-edital-no-048-2019-proex-ifms-abertura.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

JAMISON, D. Leadership and professional development: an integral part of the business curriculum. **Business Education Innovation Journal**, Salt Lake City, v. 2, n. 2, p. 102-111, 2010.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, Spring 2004, p. 5-31. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ805455>. Acesso em: 10 mai. 2020.

KNIGHT, J. *Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas*. London: The Observatory on Borderless Higher Education. 2005.

KNIGHT, J. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? **Journal of Studies in International Education**. v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315315572899>. Acesso em: 25 set. 2021

KNIGHT, J. Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. 2. ed.; e-book / Jane Knight – São Leopoldo: Oikos, 2020. 218 p. Disponível em: <file:///E:/PC%20IFMS/MESTRADO/Artigos%20e%20bibliografias%20para%20estudo/INTERNACIONALIZA%C3%87AO/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf> . Acesso em: 8 out. 2021

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar. rev.**, Curitiba, n. especial, p. 43-69, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_/nspea03.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAYER, J. D. **A field guide to emotional intelligence**. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2001.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. **What is emotional intelligence**. In P. Sa-lovey e D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* p. 3-31. New York: Basic Books. Disponível em: <https://unhlibrary.on.worldcat.org/oclc/35673562>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: MSV, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre Internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ORTELANI, Mariana. **Internacionalização Universitária e Seus Impactos na Concepção de Ação Docente de Professores Universitários na Área das Engenharias**. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152171/ortelani_mp_me_rcla.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 18 out. 2019.

PENAFRIA, M. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia.** Lisboa: Cosmos, 1999.

PERISSÉ, G. **Formação Integral: Formação financeira como tema transversal.** 1. Ed. São Paulo: Editora DSOP. 2014.

PINTO, J. B. G. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados.** Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. 2014.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Coleção formação pedagógica, 1. ed. Curitiba: IFPR, v. 5, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado.** In: Seminário sobre o ensino médio promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, mai. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

RAMOS, M. N. O Ensino Médio Integrado frente à Pedagogia das Competências: que cidadão estamos formando? Youtube, 19 ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VP_w9BLwvww. Acesso em: 10 mar. 2021

ROTARY CLUB. Homepage. Banco de dados. Disponível em: <https://my.rotary.org/pt>. Acesso em: 02 dez. 2019.

RUIZ, L. et al. **Producción de materiales de comunicación y educación popular.** Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

SAMARJI, A. An Overlooked Aspect of Internationalization: Power Blocs And The "Cultural Other" In The Classroom. **Educational Considerations**, v. 45, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341993284_An_Overlooked_Aspect_of_Internationalization_Power_Blocs_and_the_Cultural_Other_in_the_Classroom. Acesso em: 2 mar. 2020.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Instituto Ayrton Senna, SP, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

SANTOS, M. **O Processo de Internacionalização no Ensino Técnico de Nível Médio: O estudo de caso do Centro Paula Souza e do Senai-SP.** 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18387> . Acesso em: 20 mai. 2020.

SILVA, E., D. **Estudo sobre uma Abordagem Transdisciplinar entre a Educação Estatística e a Educação Socioemocional**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em:

https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/MESTRADO/Ensino_de_Ci%C3%A4ncias_e_Matem%C3%A1tica/Dissertacoes/2018/Eveline_Dias_da_Silva_168017X_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, R. S. **Estágio Curricular e sua Contribuição na Construção da Identidade Profissional dos Estudantes da Educação Técnica de Nível Médio**. 2019. 161 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IFAM/*Campus* Manaus Centro, Manaus, AM, 2019. Disponível em:

<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/304>. Acesso em: 10 mai. 2020

SILVA, W. **Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar: formação, desenvolvimento e o papel da escola no Brasil**. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47450>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SOUZA, C. **Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional: Um Estudo Substantivo**. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9032>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 151–163, 2014. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1026/320> Acesso em: 10 out. 2019.

SWIATKIEWICZ, O. Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam.

Revista Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, artigo 7, p. 663–687, jul. / set.

2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n3/v12n3a08.pdf> . Acesso em: 19 out. 2019.

TANG, N. K. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. **Kasetsart Journal of Social Sciences**, International College, Khon Kaen University, Khon Kaen, 40002, Thailand, 2017. Disponível em:

<https://www.journals.elsevier.com/kasetsart-journal-of-social-sciences>. Acesso em: 02 dez. 2019.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

VASCONCELOS, T. C.; ARAUJO, B. F. B. Compreendendo os resultados de aprendizagem em intercâmbios voluntários internacionais. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 17, n. 1, p. 154–180, 2017. Disponível em: <http://revistagt.fpl.edu.br/get>. Acesso em: 18 out. 2019.

WANG, L. P.; HO, H. F. Internationalization versus Localization: "The Case of Primary Education in Taiwan". **International Education Studies**, v. 5, n.4, p. 39-45, aug. 2012. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=internationalization+in+high+school&ft=on&id=EJ1066853>. Acesso em: 22 abr. 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. Global Challenge Insight Report. **The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution**, 2016, Davos. **Anais** [...]. Davos, Swi. WEF, 2016, 144 p. Disponível em:

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. Acesso em: 15 jun 2020.

ZANDONADE, V; FAGUNDES, M. C. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social**. 2003. 73 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) - Fundação Educacional do Município de Assis, Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, SP, 2003. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a responder esse questionário, que visa investigar sua participação no intercâmbio / Estágio Internacional ofertado pelo IFMS. Trata-se de uma pesquisa realizada no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMS. Sua participação é fundamental para a pesquisa que desenvolvemos, cujo o objetivo é analisar as contribuições e os desafios das ações de mobilidade internacional do IFMS para o desenvolvimento de habilidades transversais nos estudantes do Ensino Médio Integrado.

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

1- Nome: _____

2 - Idade atual: _____

3 - Idade quando participou da mobilidade: _____

4 - Curso: _____

5- *Campus*: _____

6 - Turno: () Matutino () Vespertino () Matutino e Vespertino

7- Ano que participou do programa: _____

8 - Semestre que cursava quando participou da mobilidade:

() 1º semestre () 2º semestre () 3º semestre () 4º semestre () 5º semestre

() 6º semestre () 7º semestre

9 – Você já tinha feito alguma viagem internacional antes de participar da mobilidade? Em caso afirmativo, foi para turismo ou estudo?

() não () sim - turismo () sim - estudo

10 – Você já tinha feito algum estágio no Brasil? Se sim, qual? (perguntar para os estagiários)

() sim () não

Para qual país você fez o intercâmbio promovido pelo IFMS? (pergunta para os intercambistas)

11 - Qual foi a data de início e a data de término? Quanto tempo ficou fora do Brasil?

12 - Em qual instituição estrangeira você estudou? (pergunta para intercambistas)

Qual foi a área / o curso do estágio internacional? (pergunta para estagiários)

13 – Dentre as **habilidades socioemocionais** descritas abaixo, selecione como se sentiu durante o intercâmbio / estágio internacional:

a) Foi flexível e capaz de se adaptar com a mudança de ambiente geográfico e social (adaptabilidade):

() nunca () poucas vezes () na maioria das vezes () sempre

b) Foi otimista e encontrar coragem para enfrentar os desafios de estar longe da família e amigos (positividade):

() nunca () poucas vezes () na maioria das vezes () sempre

c) Foi organizado, responsável e com muita vontade de dedicar seu tempo às atividades do programa no exterior (comprometimento):

() nunca () poucas vezes () na maioria das vezes () sempre

d) Foi tolerante diante de opiniões ou atitudes, de pessoas, das quais discordava ou considerava inadequada (tolerância):

() nunca () poucas vezes () na maioria das vezes () sempre

e) Foi capaz de interagir com as necessidades dos diversos indivíduos, independentemente de seus valores pessoais, sociais, culturais, étnicos ou religiosos (abertura à diversidade):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

f) Foi capaz de se colocar no lugar do outro em situações difíceis (empatia):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

14 – Dentre as **habilidades interpessoais** descritas abaixo, selecione o nível de dificuldade durante o intercâmbio / estágio internacional:

a) Foi capaz de ouvir, prestar atenção e compreender o que estava sendo ensinado ou explicado por outras pessoas (escuta ativa):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

b) Foi capaz de se manter imparcial, fazer pergunta sem demonstrar pré-julgamentos em situações complicadas (formular perguntas):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

c) Foi capaz de aceitar críticas, refletir e tentar mudar o comportamento (disposição de aceitar críticas):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

d) Foi autoconfiante em seus pensamentos e ao mesmo tempo respeitou a opinião e desejos de outras pessoas (assertividade):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

e) Foi capaz de usar comunicação não-verbal no processo de socialização, utilizando de movimentos corporais, gestos, posturas e expressões faciais (linguagem corporal):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

f) Foi capaz de colaborar com os colegas em atividades em grupo (trabalho em equipe):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

g) Foi capaz de encontrar soluções para situações difíceis ou complexas (solução de problemas):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

15 - Dentre as **Habilidades Intrapessoais** descritas abaixo, selecione o nível de dificuldade durante o intercâmbio / estágio internacional:

a) Foi capaz de perceber suas capacidades, suas potencialidades e fraquezas (autoconsciência):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

b) Foi capaz de manter o entusiasmo para atingir seus objetivos (automotivação):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

c) Foi capaz de acreditar no próprio talento e usou isso para atingir os resultados desejados (autoconfiança):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

d) Ficou bem e manteve o foco mesmo depois de passar pela mudança de país e por experiências difíceis ou ruins que viveu (resiliência):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

e) Foi curioso, quis saber tudo do país, do programa, das pessoas e tentou viver situações novas (curiosidade):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

f) Foi capaz de esperar, continuar uma ação apesar das dificuldades, enfrentar uma situação ruim sem reclamar ou ficar irritado (paciência):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

g) foi capaz de ser persistente, fazer o esforço necessário para alcançar um objetivo, mesmo que tenha sido difícil (perseverança):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

h) foi capaz de controlar o medo e estar disposto a lidar com algo que foi desafiador, difícil ou desagradável para você (coragem):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

i) Foi criativo, inovador e conseguiu imaginar muitos projetos (criatividade):

nunca poucas vezes na maioria das vezes sempre

16 – Após o retorno ao Brasil, das habilidades abaixo, em que nível elas contribuíram com seu desempenho escolar / social / profissional?

a) ampliou minha visão de mundo e da existência de múltiplas diversidades:

muito pouco pouco muito muitíssimo

b) ajudou-me a tomar decisão e solucionar problemas:

muito pouco pouco muito muitíssimo

c) aprendi a gerenciar minhas emoções e a valorizar cada experiência boa ou ruim:

muito pouco pouco muito muitíssimo

d) aprendi a trabalhar em equipe:

muito pouco pouco muito muitíssimo

e) ajudou-me a conhecer a si mesmo e entender os próprios limites:

muito pouco pouco muito muitíssimo

f) desenvolvi habilidade de liderança:

muito pouco pouco muito muitíssimo

g) aprendi a transmitir uma mensagem de diferentes formas:

muito pouco pouco muito muitíssimo

h). desenvolvi a criatividade:

muito pouco pouco muito muitíssimo

i) estou motivado a estudar, trabalhar e buscar novas oportunidades:

muito pouco pouco muito muitíssimo

j) desenvolvi a tolerância, simpatia e generosidade com o próximo:

muito pouco pouco muito muitíssimo

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DA PESQUISA

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a responder essa entrevista que visa investigar sua participação na ação de mobilidade internacional ofertada pelo IFMS. Trata-se de uma pesquisa realizada no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFMS. Sua participação é fundamental para a pesquisa que desenvolvemos, cujo objetivo é analisar as contribuições e os desafios das ações de mobilidade internacional do IFMS para o desenvolvimento de habilidades transversais nos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Estudante:

Curso:

Campus:

- 1 Você teve **dificuldades iniciais** com o processo de organização da viagem? Quais?
- 2 Quais **dificuldades de adaptação** você identificou durante o período que esteve fora do Brasil?
- 3 Quais **dificuldades** você teve nos primeiros meses de **retorno ao Brasil**?
- 4 A partir da sua experiência de estudo / estágio internacional, qual a sua percepção sobre seu **desenvolvimento pessoal**? Como foi seu relacionamento **interpessoal** com pessoas de outras culturas? Como lidou com as adversidades sociais, econômicas?
- 5 Quais foram as **contribuições** da experiência do intercâmbio / estágio internacional para sua formação profissional?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C – ROTEIRO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO

ROTEIRO

Produto:	Vídeo Documentário
Título:	“A experiência internacional e o desenvolvimento transversal do estudante do Ensino Médio do IFMS”
Estimativa de tempo:	20’ a 25’
Cliente:	Manuella Paniago
Captação de imagens (registros originais):	Tecnologia <i>mobile</i>
Materiais de arquivos:	Fornecidos pelo cliente e banco de imagens sem direitos autorais (<i>free</i>)
Recursos gráficos:	Produzidos na edição
Recursos linguagem audiovisual:	Legenda Inglês / Português
Formato final da edição:	1920 x 1080 / mp4

Informações adicionais:

Roteiro:

As descrições de áudio dos pesquisadores e documentarista não serão pormenorizadas neste roteiro por se tratar de entrevistas e não um roteiro encenado conduzido por um *script* elaborado. Ambas as partes devem se sentir livre para interromperem umas às outras, para falarem ao mesmo tempo e mudar de assunto à vontade, visto que se trata de diálogos com o propósito de informar uma terceira pessoa, o público.

O roteiro não é definitivo e poderá sofrer modificações ao longo do processo.

Roteiro

Cena	Vídeo	GC	Gráficos	Áudio
1	Vinheta de abertura – 4’	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFMS Manuella Paniago CG: língua inglês	Animação gráfica	Trilha musical / efeito sonoro
2	Vinheta - 4’	Descrição: Vídeo documentário “A experiência internacional e o desenvolvimento transversal estudantil CG: língua inglês	Animação gráfica	Trilha musical / efeito sonoro
3	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out</i> / Trilha musical

4	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Desafios na preparação para viagem TELA PRETA Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out / Trilha musical</i>
5	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Desafios durante a mobilidade TELA PRETA Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out / Trilha musical</i>
6	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Desafios ao retornar ao Brasil TELA PRETA Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out / Trilha musical</i>
7	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Contribuições sociais e pessoais TELA PRETA Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out / Trilha musical</i>
8	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Contribuições profissionais TELA PRETA Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out / Trilha musical</i>
9	Plano 2: Imagens em desfoque dos momentos de gravações dos estudantes, passando em movimento infinito e em dissolução (<i>fade out</i>)	Relatos finais TELA PRETA Plano 1: Entrevista com estudantes CG: língua inglês	Animação gráfica	<i>Fade out / Trilha musical</i>
10	Vinheta - 4'	“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” João Guimarães Rosa	Animação gráfica	Trilha musical / efeito sonoro
11	Vinheta de fechamento – 4'	Descrição Agradecimentos Participantes Produção Orientação Roteiro Edição Tradução Trilha Musical e animação gráfica	Animação gráfica	Trilha musical / efeito sonoro

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Prezados(as) integrantes do IFMS e comunidade externa, você está sendo convidado(a), de forma voluntária, a avaliar o vídeo documentário intitulado: A Experiência Internacional e o Desenvolvimento Transversal Estudantil. Link:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1eU0b9N9HjgPN6YmjEPrVFLhV4rxGG5zn>

Trata-se do Produto Técnico e Tecnológico desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do *Campus* Campo Grande do IFMS.

A proposta do material é divulgar as ações de mobilidade internacional promovidas pelo IFMS e gerar reflexões acerca dos desafios e das contribuições destas ações para o processo de formação integral do estudante do ensino médio.

Este formulário possui duas sessões referentes à avaliação do conteúdo e dos elementos técnicos / estéticos do vídeo. O prazo para resposta expira em 29/10/2021.

Em caso de dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail:

manuella.paniago@ifms.edu.br

Agradeço imensamente a sua colaboração.

E-mail*

Qual seu vínculo com o IFMS *

- Professor(a)
- Servidor(a) administrativo(a)
- Estudante de nível Médio
- Estudante de nível superior
- Estudante de pós-graduação (especialização)
- Estudante de pós-graduação (mestrado)
- Estudante de curso subsequente
- Estudante de ProEJA
- Pai de estudante
- Mãe de estudante
- Responsável legal de estudante
- Membro da comunidade externa
- Outro: _____

COM RELAÇÃO AO CONTEÚDO

1. Você conhecia as ações internacionais promovidas no IFMS? Em caso negativo, discorra se / como o vídeo oportunizou reflexões acerca da temática. *

Sua resposta

2. O que achou MAIS interessante no vídeo? Por qual motivo? *

Sua resposta

3. O que achou MENOS interessante ou o que poderia ter sido melhor explorado? *

Sua resposta

4. Em algum momento do vídeo sentiu dificuldade em compreender o conteúdo apresentado? Se sim, em qual momento exatamente? *

Sua resposta

5. Quais dificuldades os estudantes tiveram? Alguma te chamou mais a atenção? Comente. *

Sua resposta

6. Em sua interpretação, quais foram as contribuições da mobilidade internacional? Qual achou mais interessante? *

Sua resposta

7. Você considera que a quantidade de informações apresentadas foi pouca ou suficiente? Justifique *

Sua resposta

8. Acharia melhor que o conteúdo apresentado fosse transmitido em formato diverso de vídeo? Qual? *

Sua resposta

Próxima

COM RELAÇÃO AOS ELEMENTOS ESTÉTICOS E TÉCNICOS

Em uma escala de 1 - 5, em que a nota mínima representa, muito ruim, e a nota máxima representa, excelente., assinale o número que melhor expressa a sua opinião acerca de cada questão sobre o vídeo:

9. Você gostou do vídeo? *

Não () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Sim

10. Você considera o tempo de duração do vídeo adequado? *

Não () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Sim

11. Você considera a qualidade audiovisual adequada? *

Não () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Sim

12. Você achou a animação gráfica pertinente ao conteúdo? *

Não () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Sim

13. Você compreendeu as informações apresentadas no vídeo? *

Não () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Sim

14. Você compartilharia o vídeo com outras pessoas? *

Não ()1 ()2 ()3 ()4 ()5 Sim

15. Você acha que o vídeo deva ser compartilhado em eventos / seminários culturais do IFMS? *

Não ()1 ()2 ()3 ()4 ()5 Sim

16. Considera que o objetivo do vídeo em identificar os desafios e as contribuições do processo de mobilidade internacional, por meio do desenvolvimento de habilidades transversais, foi alcançado? *

Não ()1 ()2 ()3 ()4 ()5 Sim

Faça um breve comentário sobre sua percepção final do vídeo e como considera que este produto possa contribuir com as ações internacionais no âmbito do IFMS. *

APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS

Protocolo de Pesquisa, CAAE n. 32018720.9.0000.5162, CEP/UCDB, aprovado em 12/06/2020.

Por meio deste termo, eu, e/ou meu responsável, participante do estudo "MOBILIDADE INTERNACIONAL ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA VIA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TRANSVERSAIS", de forma livre e esclarecida, cedo o direito de uso das fotografias, vídeos e/ou voz adquiridos durante a sua participação em estudo/pesquisa anterior, e autoriza a pesquisadora, Manuella Barros Paniago, CPF n. 018.595.691-29, Matrícula 2019202310052-1, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, no Campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, responsável pelo trabalho a:

(a) utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidas durante sua participação em estudo/pesquisa anterior no objetivo de Analisar as possíveis contribuições das ações de mobilidade internacional do IFMS no desenvolvimento de habilidades transversais do estudante do ensino médio, para fim de obtenção de grau acadêmico e divulgação científica, sem qualquer limitação de número de inserções e reproduções, desde que essenciais para os objetivos do estudo, garantida a ocultação de identidade (mantendo-se a confidencialidade e a privacidade das informações), inclusive, mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando solicitado pelo participante;

(b) veicular as fotografias, vídeos e/ou voz acima referida na versão final do trabalho acadêmico, que será obrigatoriamente disponibilizado na página web da biblioteca (repositório) do IFMS, e no portal eduCapes, ou seja, na internet, assim tornando-as públicas;

(c) utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis);

(d) utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz para a publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções;

(e) no caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contraste necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida;

(f) no caso da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

O participante e/ou responsável declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado ao(s) pesquisador(es) utilizar as fotografias, os vídeos e/ou a voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. O(s) pesquisador(es) declaram que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil. Concordando com o termo, o participante de pesquisa e o(s) pesquisador(es) assinam eletronicamente o presente termo, devendo este permanecer em posse do pesquisador responsável.

Nome Completo *

CPF *

Eu e/ou meu responsável, estou ciente e de acordo com os termos de cessão e uso de imagem e de som/voz *

- Ciente e de acordo
- Em desacordo

DATA * _____

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

Link de acesso ao vídeo documentário:

“A experiência internacional e o desenvolvimento transversal estudantil”

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/703129>

Link de acesso ao Guia Orientativo do vídeo

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703129/4/Guia%20Orientativo%20do%20V%C3%ADEo%20Document%C3%A1rio.pdf>